

MASTERGRADSOPPGAVE

Cochlea implantat- En undersøkelse av foreldres forventninger om tilrettelegging på skolen for barn med cochlea implantat.

Trine Eintveit Møller

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



FORORD:

Jeg kan ikke si annet enn at det skal bli vidunderlig å nå avslutte arbeidet med denne masteroppgaven. Arbeidet med oppgaven har vært både lærerikt og spennende, men også tidkrevende og det har helt klart gått utover min oppmerksomhet og omtanke for mine nære og kjære. Jeg ønsker derfor i første omgang å takke dem for deres tålmodighet og oppmuntring under denne prosessen.

Jeg vil også takke min arbeidsplass Conrad Svendsen senter som har lagt til rette for meg slik at jeg hadde mulighet til å gjennomføre denne studien.

Jeg skylder også en stor takk til mine informanter, som frivillig har gitt av sin tid og delt sine tanker og forventinger med meg. Uten dem ville jeg ikke hatt noen oppgave.

Og sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Dan Roger Sträng som både har utfordret og inspirert meg. Han har hjulpet med å stake ut en vei i ett landskap jeg til tider opplevde som svært uoversiktlig, gitt meg konkrete tilbakemeldinger og ledet meg trygt i havn med denne oppgaven. Din interesse og engasjement rundt mitt arbeide har vært svært viktig for meg. Tusen takk!

Innhold

| | |
|---|----|
| 1. INNLEDNING: | 6 |
| 1.1 Oppgavens oppbygging | 6 |
| 1.2 Temaets aktualitet | 7 |
| 1.3 Bakgrunn og formål | 7 |
| 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål | 8 |
| 1.5 Oppsummering | 10 |
| 2. Utvidet beskrivelse av tema | 10 |
| 2.1 Tidligere Forskning | 10 |
| 2.2 Hørsel | 13 |
| 2.2.1 Ulike typer hørselstap | 14 |
| 2.3 Hva er cochleaimplantat? | 15 |
| 2.3.1 Hvordan hører barn med cochleaimplantat? | 17 |
| 2.4 Barn med cochleaimplantat sitt behov for habilitering | 18 |
| 2.5 Historikk: undervisning av døve barn i Norge | 19 |
| 2.6 Debatt omkring cochleaimplantat | 21 |
| 2.6.1 Bør barn med cochleaimplantat gis opplæring i talespråk, tale med tegnstøtte eller tale og tegnspråk? | 22 |
| 2.6.2 Talespråk, tale med tegnstøtte eller tale og tegnspråk? | 22 |
| 2.6.3 Hvordan påvirker uenigheten i fagmiljøene? | 25 |
| 2.7 Oppsummering | 26 |
| 3. Teoretisk bakgrunn | 27 |
| 3.1 Sosiokulturell perspektiv | 27 |
| 3.1.1 Vygotskij – samhandling og læring | 28 |
| 3.1.2 Vygotskij – nærmeste utviklingssone | 29 |
| 3.1.3 Vygotskij – som inspirasjon for utvikling av nye begreper | 29 |
| 3.2 Oppsummering | 30 |
| 4. Vitenskapsteori og Metode | 30 |
| 4.1 Etiske hensyn | 31 |
| 4.2 Vitenskapsteoretisk forankring | 33 |
| 4.3 Den kvalitative forskningsstradisjonen | 34 |
| 4.3.1 Kvalitativt forskningsintervju | 35 |
| 4.3.2 Hvordan forskeren kan påvirke resultatet av ett forskningsintervju | 36 |
| 4.3.3 Førforståelsen og dens betydning | 36 |
| 4.3.4 Skillet mellom intervju og en daglig samtale | 37 |
| 4.3.5 Semistrukturert intervju | 38 |

| | |
|---|----|
| 4.4 Stadier i en intervjuundersøkelse..... | 38 |
| 4.5 Intervjuprosessen..... | 41 |
| 4.5.1. Utvalgskriterier..... | 41 |
| 4.5.2 Rekruttering..... | 41 |
| 4.5.3 Intervjuguide..... | 42 |
| 4.5.4 Prøveintervju..... | 43 |
| 4.5.5 Gjennomføring av intervjuene..... | 43 |
| 4.5.6 Min rolle..... | 44 |
| 4.5.7 Transkribering..... | 45 |
| 4.5.8 Analyse..... | 45 |
| 4.6 Kvalitative undersøkelsers kvalitet..... | 45 |
| 4.6.1. Reliabilitet..... | 45 |
| 4.6.2. Validitet..... | 46 |
| 4.7 Oppsummering..... | 48 |
| 5. Resultat og analyse..... | 49 |
| 5.1. Analyseprosessen..... | 50 |
| 5.1.1 Hermeneutikk..... | 50 |
| 5.1.2. Analysemodell..... | 51 |
| 5.2. Presentasjon av informanter..... | 52 |
| 5.3. Forventninger til skolen..... | 53 |
| 5.4 Oppsummering..... | 58 |
| 5.5 Kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever..... | 58 |
| 5.6 Oppsummering..... | 60 |
| 5.7 Erfaring med skolens tilrettelegging..... | 60 |
| 5.7.1. Fysisk og teknisk tilrettelegging..... | 61 |
| 5.7.2. Sosial tilrettelegging..... | 63 |
| 5.7.3 Pedagogisk tilrettelegging..... | 64 |
| 5.8 Oppsummering..... | 65 |
| 5.9 Foreldrenes opplevelser i møte med skolen..... | 66 |
| 5.10 Oppsummering..... | 69 |
| 6. Drøfting av funnene i undersøkelsen..... | 69 |
| 6.1. Forventninger og tanker i forhold til skolens tilrettelegging..... | 70 |
| 6.1.1. Fysisk og teknisk tilrettelegging..... | 72 |
| 6.1.2. Pedagogisk tilrettelegging..... | 74 |
| 6.1.3. Tilrettelegging for sosial deltagelse..... | 76 |
| 6.2. Varierende utbytte av cochleaimplantat..... | 78 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 6.3. Avsluttende refleksjoner: | 79 |
| 7. Litteraturliste: | 81 |
| Vedlegg 1. | 85 |
| Vedlegg 2. | 87 |
| Vedlegg 3. | 88 |

1. INNLEDNING:

1.1 Oppgavens oppbygging.

Jeg har valgt å dele denne oppgaven inn i 6 hovedkapitler som jeg helt kort presenterer i dette avsnittet. I kapittel 1 som er det innledende kapittelet, presenterer jeg oppgavens oppbygging, tema, bakgrunn for valg av tema, samt aktualitet og formål. Videre gjøres det rede for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 viser jeg til noe av den tidligere forskningen som er gjort i Norge på cochleaimplantasjon av barn. Jeg kommer også inn på emnet hørsel og hørselstap, samt hva ett cochleaimplantat er og hvordan det fungerer. Jeg har her valgt å ta med en del teknologiske fakta om cochleaimplantat for å gi ett innblikk i hvor store hørselstap det er snakk om når man får en cochleaimplantasjon. Videre tas det i kapittelet ett historisk tilbakeblikk, hvor det ses på undervisning av døve barn i Norge. Til slutt i kapittelet kommer jeg inn på noen sider som debatteres i forbindelse med cochleaimplantasjon av barn i Norge. Gjennom å presentere ulike synspunkt i denne debatten, ønsker jeg å gi ett innblikk i noen situasjoner foreldre til barn med cochleaimplantat kan komme til å møte.

I kapittel 3 gjøre jeg rede for oppgavens teoretisk bakgrunn. Jeg gjør en kort presentasjon av det sosiokulturelle perspektiv. Videre kommer jeg inn på Vygotskij's teorier om utvikling og læring og ser de i sammenheng med oppgaven.

I kapittel 4 gjør jeg innledningsvis rede for etiske betraktninger og oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Videre presenterer og begrunner jeg valg av metode. Jeg viser til ulike kjennetegn ved ett semistrukturert forskningintervju før den videre forskningsprosessen blir skissert. Jeg beskriver hvordan jeg valgte å gjennomføre selve intervjuprosessen med intervjuguide, prøve intervjuet, transkribering og analysering av data før jeg avslutter med oppgavens reliabilitet og validitet.

I det 5 kapittelet starter jeg med å gjøre rede for analyseprosessen deretter kommer en presentasjon av informantene, videre presenterer jeg funnene i undersøkelsen organisert etter de kategoriene som jeg kom frem til i analyseprosessen.

I kapittel 6 som er oppgavens siste kapittel drøfter jeg funnene i undersøkelsen organisert etter mine forskningsspørsmål. Funnene blir drøftet opp mot aktuelle norske undersøkelser på området. Til slutt kommer en oppsummering og noen avsluttende refleksjoner.

1.2 Temaets aktualitet.

I Norge i dag fødes det ca. 30 døve barn årlig. I tillegg blir barn døve av sykdom, skade og progredierende hørselstap. Av disse barna får 90-95 % tilbud om cochleaimplantat i ett eller begge ørene (Grønlie2005).

Cochleaimplantat også omtalt som CI er et hjelpemiddel som man kan få tilbud om hvis man er døv eller har en så liten hørselsrest at vanlige høreapparater ikke fungerer.

Cochleaimplantatet består av to deler, en utvendig og en innoperert del. En mikrofon på den ytre delen av høreapparatet fanger opp lyden og sender den til prosessoren, som omformer lyden til elektromagnetiske signaler. Elektrodene formidler elektriske signaler til hørselsnerven, og herfra overføres de til hjernen, der de kan tolkes som lyd. I Norge har cochleaimplantat vært tilbudt som behandling ved døvhet siden begynnelsen av åttitallet. Pr 31.12.13 har 575 barn i Norge fått operert inn cochleaimplantat. Målet med cochleaimplantatet er å hjelpe barnet med å oppfatte lyd. ¹

1.3 Bakgrunn og formål.

I 2006 ble jeg mor til tvilling gutter, hvor den ene viste seg å være døv. Han fikk operert inn CI på begge ører når han var 18 mnd. Han er nå blitt 8 år gammel og går på nærskolen i klasse

¹ Tverrfaglig utvalg for en samlet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat, 2014.

med normalt hørende barn. Når han skulle starte på skolen satt jeg med ett hav av spørsmål, forventninger og bekymringer. Av denne grunn er jeg svært interessert i barn med cochleaimplantat og deres skolesituasjon. Min bakgrunn og motivasjonen for å skrive om dette temaet ligger dermed på det personlige plan. I følge Dalen (2013) er personlige erfaringer angående temaet betydningsfullt når det gjelder å få innsikt i det du vil skrive om, hun sier at man gjennom denne erfaringen kan ha tilegnet seg kunnskap om viktige fokusområder innenfor temaet. Samtidig sier hun at en sterk tilknytning og personlig involvering kan påvirke tolkningene.

Gjennom de siste tiårene har opplæringen av døve/hørselshemmede barn gått gjennom store forandringer. Lov om spesialskoler ble opphevet i 1975, men i mange år etterpå var det egne skoler og segregerte klasser som var det vanligste opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede barn i Norge (Askildt & Johansen, 2012).

Dagens situasjon ser derimot annerledes ut. De aller fleste hørselshemmede elever går i dag på nærskolen sin og får hele eller mesteparten av opplæringen sin der, sammen med normalt hørende barn. Det synkende antallet elever i landets døveskoler har ført til at tre av fire statlige døveskoler har avviklet sitt heltidstilbud. Det er fra 1. feb 2011, kun A. C Møller skole i Trondheim som fortsatt har ett heltidstilbud for døve og hørselshemmede barn (Utdanningsdirektoratet 2010).

Dette medfører at flere kommunale skoler nå er nødt til å ta stilling til de utfordringer det medfører å skulle tilrettelegge en god skolehverdag for elever med store hørselstap.

Jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å få innsikt i hvilke forventninger foreldrene til barn med cochleaimplantat har i forbindelse med tilretteleggingen av barnas skolehverdag. Samtidig håper jeg på at oppgaven kan være ett bidrag til diskusjon om tilrettelegging av skolehverdagen for barn med cochleaimplantat i Norge.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Mine personlige erfaringer danner grunnlag for valg av temaet og problemstilling. Jeg ønsker i denne oppgaven og formidle foreldrenes perspektiv på temaet og problemstillingen lyder derfor som følgende:

Hvordan forventer foreldrene til barn med CI at skolehverdagen tilpasses/tilrettelegges for deres barn?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål. Disse skal hjelpe meg med å få svar på problemstillingen.

1. Hvilke forventninger har foreldrene til tilpasset opplæring i skolen?
2. Hva tenker foreldrene om tilpasset opplæring i forhold til barn med cochleaimplantat?
3. Hva viser forskning i Norge om skolehverdagen til hørselshemmede/ barn med cochleaimplantat?
4. Har foreldrenes opplevelse av hvor godt implantatene fungerer for deres barn, noe å si for deres forventninger til skolens tilpasning av opplæringen?

I opplæringsloven kan vi lese at ”Opplæringa skal tilpassast elevane og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Ved å knytte oppgaven opp mot den sosiokulturelle tradisjon ønsker jeg å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål gjennom teori og forskning på området i tillegg til gjennom å forsøke å forstå foreldrenes forventninger til skolens tilpasning. Jeg har derfor valgt en kvalitativ metode og ønsker å benytte meg av semistrukturert forskningsintervju for å hente inn data. Jeg har valgt å se på foreldre som har barn med cochleaimplantat i «normalskolen». Valget er tatt på bakgrunn av at det er dette alternativet de aller fleste foreldre til barn med CI velger for sine barn. Det betyr at de fleste cochleaimplanterte barn nå går på sin nærscole.

Dagens skole skal være en skole som inkluderer alle, hvor tilpasset opplæring inngår som et bærende prinsipp. For å lykkes med en bedre inkludering av alle barn, trekkes tilpasset opplæring ut som en sentral faktor. Prinsippet om tilpasset opplæring skal altså ligge til grunn for all opplæring, dette omfatter da både hjelp og støtte innenfor den ordinære undervisningen og innenfor spesialundervisningen (Nordahl, 2012). Barn med hørselshemming skal med andre ord få en opplæring som er tilpasset deres nedsatte hørsel.

1.5 Oppsummering.

I dette innledende kapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg har valgt å bygge opp oppgaven, deretter har jeg gjort rede for hva oppgavens skal dreie seg om og hvorfor jeg anser dette temaet som aktuelt og interessant. Videre har jeg presentert bakgrunnen for undersøkelsen og dens formål. Avslutningsvis har jeg gjort rede for oppgavens problemstilling og de forskningsspørsmål som jeg har valgt å jobbe ut ifra, for å hjelpe meg med å få svar på min problemstilling

2. Utvidet beskrivelse av tema.

Under dette kapitelet vil jeg starte med å vise til noe av den forskningen som er gjort i Norge i forhold til barn med cochleaimplantat. Deretter sier jeg noe generelt om hørsel og ulike typer av hørselstap. Videre i kapittelet kommer jeg til å forklare den tekniske delen av ett cochleaimplantat, hva det er, hvordan det virker og prosessen rundt det å få ett slikt implantat i Norge. Jeg har valgt å ta med en del teknisk og medisinsk informasjon om cochleaimplantat i denne oppgaven siden jeg anser denne informasjonen som ett viktig grunnlag for å forstå hvor store hørselstap det er snakk om når man får tilbud om en cochleaimplantasjon. Og hvilke utfordringer denne typen hørselstap kan føre med seg, for eksempel i forbindelse med tilrettelegging på skolen. Jeg har også valgt å trekke frem noen temaer innenfor debatten omkring cochleaimplantat i Norge for å belyse hvilke dilemmaer foreldene til ett barn med cochleaimplantasjon kan stå i og hvilke valg de må ta på vegne av sitt barn. Jeg ser på dette kapittelet som viktig i forhold til oppgavens problemstilling, siden de valgene foreldrene gjør, vil være med på å forme grunnlaget for deres forventninger til skolens tilrettelegging.

2.1 Tidligere Forskning.

Det er gjort mye forskning på cochleaimplantat og hvilket utbytte brukere av implantatet kan få. Selv med ulike innfallsvinkler på forskningsprosjektene er det stor enighet om at

cochleaimplantat har positiv innvirkning på språkutviklingen til døve og sterkt tunghørte barn. (Grønlie, 2005, Simonsen, Kristoffersen & Hjulstad, 2009, Wie, 2005).

Både norsk og internasjonal forskning peker på de store mulighetene som ett Cochleaimplantat kan gi døve barn i dag. Cochleaimplantat kan sies å radikalt ha endret døve barns mulighet for å oppfatte og produsere talespråk (Wie, 2005).

Den teknologiske og medisinske utviklingen ser ut til å ha vært styrende for mye av den tidligere forskningen på cochleaimplantat. Mye av det som finnes av forskning på området dreier seg om hvilket utbytte CI-brukere har hatt av implantatet (Kristoffersen, Arntsen og Landsvik, 2004).

De skandinaviske landene har i forbindelse med forskning på cochleaimplantat samarbeidet og hatt mye faglig utveksling med Nottingham Paediatric Cochlear Implant Program. Nottingham Paediatric Cochlear Implant Program har produsert mye forskning og de har hatt fokus på områder som barnas evne til lyd og taleoppfatning, tale produksjon og taleforståelse (Christophersen, 2001).

Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2008) skriver i artikkelen Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat, at store deler av den forskningen som er gjort på barn med cochleaimplantat har dreid seg om effekten av implantatene. Noen studier har omhandlet temaet cochleaimplantat og opplæring, men det har vært lite av studier som sier noe om hørselshemmede barns mulighet for deltagelse og læring på skolen.

Sett i forhold til antall studier som omhandler de medisinske og audiologiske forholdene i forbindelse med CI, finnes det foreløpig lite informasjon om foreldres opplevelser og erfaringer. De siste årene kan det allikevel se ut som flere faggrupper har funnet interesse for forskning på dette feltet og foreldrenes og barnas egne perspektiver har blitt noe mer synlig (Kristoffersen, Arntsen og Landsvik, 2004).

Jeg kommer i denne oppgaven til å konsentrere meg om Norsk forskning på området. Dette fordi rammefaktorer som for eksempel implantasjons tidspunkt, mono eller bilateralt implantasjon, oppfølging/undervisning og andre kulturelle forskjeller gjør det vanskelig å overføre funn i forskningen på dette området fra ett land til et annet.

Jeg kommer stort sett til å benytte Ona Bø Wie som min hovedkilde i oppgaven. Hun er en kjent forsker i Norge på området og er ansatt ved Oslo Universitetssykehus Ci-teamet, som er

det eneste sykehuset som opererer cochleaimplantat på barn i Norge. Alle ci-opererte barn i Norge har dermed fått utredning, operasjon, oppfølging og rådgivning ved dette sykehuset.

Wie (2005) har gjennomført en kartlegging av de første hundre barna som fikk cochleaimplantat i Norge. Dette er det første større prosjektet som er gjennomført i Norge og det kartlegger taleoppfattelse, tale produksjon og trivsel hos barn med cochleaimplantat. Prosjektet har fokus på i hvilken grad barn med cochleaimplantat utvikler taleoppfattelse og i hvilken grad bestemte faktorer kan påvirke denne utviklingen. Hun fant at best taleoppfattelse, hos prelingvalt døve barn var avhengig av en rekke faktorer. Tidlig implantasjon, daglig brukstid av implantatet, intelligens og størst innslag av talespråk i daglig kommunikasjon var noen av faktorene hun i kartleggingen fant at påvirket barnets taleoppfattelse i positiv grad.

Wie (2010) har i en annen undersøkelse sett på barn som har fått simultant bilateralt cochleaimplantat operert inn mellom 5- 18 måneder. I denne studien finner hun at majoriteten av barna i studien hadde en språkutvikling som gikk raskere enn barnets hørealdre skulle tilsi. Resultatene i undersøkelsen indikerer at majoriteten av barna etter 12-48 mnd. bruk, ikke lengre skiller seg signifikant fra normalt hørende barn hverken ved repressivt eller ekspressivt språk.

Det er også gjort en del større Norske undersøkelser når det gjelder skole og hørselshemmede eller barn med cochleaimplantat.

Hendar og Lundberg (2010) har gjort en stor kartleggingsundersøkelser i forhold til hørselshemmede elevers læringsutbytte i Norge. De fant at hørselshemmede elever hadde ett lavere læringsutbytte enn sine hørende medelever

Kunnskapssenteret utarbeidet i 2011 i rapporten «Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat» Rapporten konkluderer med at det er usikkert hvilken effekt valg av kommunikasjonsform har på barn som har fått innoperert cochleaimplantat før de er tre år gamle (Kunnskapssenteret, 2011).

Kermit, Holm & Mjøen (2005) så nærmere på Cochleaimplantat i ett tospråklig og etisk perspektiv. De konkluderte med at kommunikasjon i klasserommet er et etisk problem for alle som oppholder seg i klasserommet og ikke kun for den hørselshemmede eleven.

Det finnes med andre ord mye og omfattende forskning på dette temaet, men ett paradoks her blir kanskje at den teknologiske utviklingen i forhold til cochleaimplantat er så rask som den er i dag. Faktorer som hørsel skanning, tidlig implantasjon og teknologisk fremgang gjør at barna stadig kan få bedret utbytte av cochleaimplantatene sine. Og kanskje er det slik, at vi av den grunn bør ta ett forbehold til de resultater og funn tidligere forskning på dette området har kommet frem til. Resultatene fra dagens forskningsprosjekter kan kanskje allerede være utdatert i det de blir publisert.

2.2 Hørsel.

Før jeg sier noe om Cochleaimplantat og hvordan barn med dette implantatet hører, vil jeg først si noe om hørsel og hva som ligger i begrepet hørselshemming. Dette for å gi ett innblikk i hvor store hørselstap det er snakk om når man har ett cochleaimplantat og for å presisere hvilke definisjoner jeg har lagt til grunn i denne oppgaven.

Hørselens oppgave er først og fremst å formidle lydinntrykk fra omverdenen til hørselssenteret i hjernen. Hjernen blir deretter bevisst inntrykkene og oppfatter dem som lyd (Sosial- og helsedirektoratet, 2006.)

«Hørselshemming er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap.»
(Falkenberg & Kvam, 2012, s.426).

Barn som har cochleaimplantat går inn under denne definisjonen (Falkenberg & Kvam, 2012). Og jeg legger denne definisjonen til grunn videre i oppgaven når jeg snakker om barn med cochleaimplantat. De vil også i denne oppgaven bli omtalt som barn med hørselshemming, hørselshemmede, ci-barn, døve barn og cochleaimplanterte barn.

Man kan dele personer med hørselshemming inn i to grupper etter hvor stort hørselstap de har, døve og tunghørte personer. En hørselshemming er heller ikke nødvendigvis stabil, men kan utvikle seg over tid, både til det bedre og det verre (Sosial- og helsedirektoratet, 2006).

Hvis vi tar for oss begrepet døvhet så blir det definert som et *«høygradig hørselstap som i vesentlig grad reduserer mulighetene for oppfattelse av tale via hørselsinntrykk og kontroll over egen taleproduksjon»* (Sosial- og helsedirektoratet, 2006, s.22).

Mens tunghørthet blir definert som ett *«hørselstap som ikke utelukker taleoppfattelse og talekontroll via hørselen, men hindrer det i ulik grad»* (Sosial- og helsedirektoratet, 2006, s.22).

Barn som er blitt døve før de har lært å snakke, omtales ofte som født døve eller prelingvalt døve barn (Wie, 2005).

I Norge er det omtrent 600 000 personer som har en hørselshemming av større eller mindre grad. Av disse er det over 30 % som har utviklet hørselstapet som en følge av aldringsprosessen. Av det totale antall personer med hørselshemming regner man at det finnes ca. 4000 døve i Norge. Når man ser på hørselshemmede i aldersgruppen barn og unge under 20 år, regner man en forekomst på 0,25 %.

Det betyr at det i førskolen, grunnskolen og den videregående skolen til sammen går ca. 3000 elever som på grunn av sitt hørselstap trenger tekniske eller spesialpedagogiske tiltak (Falkenberg & Kvam, 2012). Og en del av denne gruppen er barn med cochleaimplantat som skal ha sin undervisning på nærskolen med normalt hørende medelever.

2.2.1 Ulike typer hørselstap.

I prinsippet snakker man om to typer hørselstap. Mekanisk tap og Nevrogen tap. Ved mekaniske tap sitter årsaken til hørselstapet i det ytre øre, trommehinnen, mellomøret eller at det er veske i sneglehuset. Mekaniske tap fører ikke til full døvhets og kan i mange tilfeller gå over av seg selv eller bedres ved kirurgiske inngrep.

Når man snakker om nevrogen tap sitter årsaken til hørselstapet enten i hårcellene i det indre øret, nervecellene, hørselsnerven eller sentralt i hjernen. Nevrogene tap kan medføre total døvhets og er vanskeligere å bedre med kirurgi, men hvis årsaken til tapet sitter i hårcellene i sneglehuset kan en cochleaimplantasjon bedre hørselstapet (Falkenberg & Kvam, 2012).

Det er ulike årsaker til hørselshemming og døvhets. Ved hørseltap av nevrogen art er det ofte arv som er årsaken, men feilutvikling, skader og infeksjoner under svangerskap og fødsel er også årsaker. Ved mekaniske tap er årsaken ofte infeksjoner som for eksempel ørebetennelse, men også støyskader, ulykker og arv kan være årsaker til mekaniske hørselstap (Falkenberg & Kvam, 2012).

2.3 Hva er cochleaimplantat?

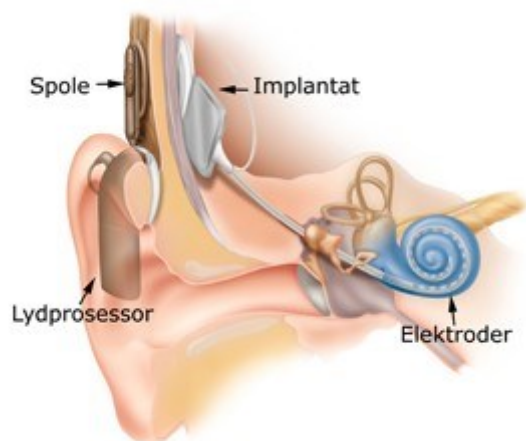
Den første rapporterte forskningen på direkte stimulering av hørselsnerven ble gjort på 1950 tallet. I dette forsøket oppfattet pasienten lyden kun som støy. I 1957 i Paris ble det første bærbare implantatet implantert. Implantatet var enkelt, men ga pasienten mulighet til lydoppfattelse. Resultatet av denne implanteringen var at pasienten kunne skille mellom mye brukte ord som mamma, pappa og hallo når han fikk valget mellom disse. Men implantatet sluttet å virke etter 1 mnd. Pasienten ble reimplantert men også dette implantatet sluttet å virke etter kort tid (Wie, 2005).

Fra 1972 til midten på 1980 tallet ble kun litt over 1000 personer implantert. Disse ble implantert med en kanals implantater. Så frem til 1980-tallet fikk personer med en hørselshemning i hovedsak forbedret sine lytteforhold ved at den hørselsresten som allerede forelå ble forsterket gjennom vanlige høreapparater. Dette fungerte ikke på personer hvor det ikke forelå en hørselsrest. Fagfolk både i USA og Europa forsket på hvordan man elektrisk kunne stimulere cochleaorganet med flere elektroder hos personer hvor dette organet var skadet. Fra midten av 1980 tallet ble flere og flere personer implantert og en rivende teknologisk utvikling har førte til bedre hørselsmessige resultater (Wie, 2005). I 1992 fikk det første døvfødte barnet i Norge operert inn cochleaimplantat (Grønlie, 2005).

Cochlea også kalt sneglehuset, skal motta lyd i form av vibrasjoner og endre vibrasjonene til signaler. Signalene sendes videre til hørselsnerven som igjen sender dem videre til hjernen hvor de oppfattes som lyd (Grønlie, 2005)

Cochleaimplantat også omtalt som CI er et hjelpemiddel man kan få tilbud om hvis man er döv eller har ett så stort hørselstap at man ikke har nytte av ett vanlig høreapparat. Cochleaimplantatet består av to deler, en utvendig del, som ser ut som ett litt stort vanlig høreapparat og en innoperert del (Oslo universitetssykehus, 2014).

Illustrasjonsbilde av ett cochleaimplantat.



Bilde hentet fra www.medisan.no (16/3-2015)

Den innopererte delen implanteres i cochlea (sneglehuset). I cochlea finnes mange små hårceller som skal fungere som kontakter og sende signalene videre til hørselsnerven. Hos noen mennesker er disse hårcellene skadet og for disse menneskene kan det være aktuelt med cochleaimplantat (Grønlie, 2005).

Den delen man kan se på ett cochleaimplantat, består av en mikrofon, en taleprosessor, en sender og en batterienhet. Det ser litt ut som et vanlig høreapparat. Den indre delen har en mottaker som mottar signalene fra den ytre delen. Mottakeren er operert inn under huden på brukeren og sender signalene videre til elektroder som er plassert inne i selve cochlea. For at ett cochleaimplantat skal fungere, må blant annet hørselsnerven fungere. Dette fordi hørselsnerven skal videreformidle signalene til hjernen, der de bearbeides og oppfattes som lyd (Wie, 2005).

I Norge har cochleaimplantat vært tilbudt som behandling ved døvhet siden begynnelsen av åttitallet. (I starten kun til mennesker med ervervet døvhet). I Norge i dag, får 30 til 40 barn innoperert cochleaimplantat årlig. Pr 31.12.13 har 575 barn fått operert inn cochleaimplantat i Norge.² Målet med cochleaimplantat er å hjelpe barnet med å oppfatte lyd (Oslo universitetssykehus, 2014).

² Fra rapporten: Ci -og hva så? 5. februar 2014. Utarbeidet av ett tverrfaglig utvalg. Utvalget er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet.

2.3.1 Hvordan hører barn med cochleaimplantat?

Hvor mye en person hører av lyder etter en cochleaimplantasjon varierer i stor grad. Den første tiden etter implantasjonen går alle gjennom en tilvenningsfase hvor de må bli kjent med de nye hørselsinntrykkene. Mange som får implantert cochleaimplantat utvikler en såpass god hørsel at de kan oppfatte og forstå talespråk. Men dette er ikke tilfelle for alle implanterte. Noen er avhengig av andre forhold for å oppfatte og forstå talespråk. Dette kan være forhold som: minimalt med bakgrunnsstøy, at de har mulighet til munnavlesning av dem de snakker med, eller at det benyttes tegn som støtte/ tegnspråk som ett supplement til talen (Grønlie, 2005).

Hensikten med cochleaimplantat er å bedre barnets hørsel og talespråkferdigheter (Wie, 2005). Hvor godt personens hørsel og talespråkferdigheter utvikler seg etter implantasjonen varierer fra person til person. Dette avhenger blant annet av hvilket utgangspunkt man har. Forskning har vist at resultatene av implantasjon er best ved tidlig implantering av barn som er født døve og ved implantering av døvblitte som allerede har utviklet ett talespråk. For mange er målet å forstå og gjøre seg forstått via talespråk, for andre er det kanskje ikke mulig å utvikle et talespråk. Det betyr ikke at cochleaimplantat er uaktuelt for personen. En cochleaimplantering kan være nyttig for personen selv om muligheten for utvikling av et talespråk ikke er tilstede. For noen kan målet med implantasjonen være å kunne oppfatte varslingslyder og omgivelseslyder (Oslo universitetssykehus, 2014, Wie, 2005).

Kriteriene for hvem som kan få cochlea implantat er stadig i endring og det praktiseres ulike kriterier i ulike land. For å få utredning for cochlea implantasjon i Norge i dag er kravene at man er døv eller har så store hørselstap at vanlige høreapparater eller andre audiotekniske hjelpemidler ikke fungerer god nok (Wie, 2005).

For at ett barnet skal få tilbud om en cochleaimplantasjon er det nødvendig med en grundig utredning ved Oslo universitetssykehus Rikshospitalet. Dersom utredningen viser at implantasjon kan gi barnet bedre hørsel og talekommunikasjonsmuligheter, får barnet tilbud om cochleaimplantat. Neste skritt er da selve implantasjonen som foregår ved ett kirurgisk inngrep. Etter dette vil barnet få jevnlig oppfølging ved Oslo universitetssykehus Rikshospitalet (Oslo universitetssykehus, 2014).

2.4 Barn med cochleaimplantat sitt behov for habilitering.

Hensikten med en cochleaimplantasjon er som tidligere nevnt at barnet skal utvikle taleoppfattelse og mulighet til å gjøre seg forstått via talespråket. Målet med habiliteringen blir dermed å hjelpe barnet med å utnytte de hørselssignalene implantatet gir på en så optimal måte som mulig. For å klare å utnytte det potensialet for utvikling av talespråk og taleoppfattelse som cochleaimplantater kan gi, har cochleaimplanterte barn behov for en betydelig tverrfaglig habilitering (Wie 2005).

Sosial og Helsedepartementet (2001) definerer i sin forskrift om habilitering og rehabilitering §2, habilitering som en tidsavgrenset prosess med klare mål og virkemidler. De skriver videre at man i habiliteringsprosessen er avhengig av at flere aktører samarbeider om å gi brukeren nødvendig bistand.

Behovet for en helhetlig og koordinert (re)habilitering er i flere offentlige dokumenter fremhevet som sentralt.³

I tillegg til den jevnlige medisinske og tekniske habilitering vil barn med cochleaimplantat også ha behov for pedagogisk habilitering for å få optimalt utbytte av sitt implantat. Den pedagogiske oppfølgingen skjer på barnets hjemsted, og kan for eksempel være veiledning fra audiopedagog, spesialpedagogisk støtte og oppfølging fra kompetansesentre. Barn med cochleaimplantat er ingen homogen gruppe og individuelle behov vil selvfølgelig være med å styre barnets habilitering. Hvilket pedagogisk opplegg som er mest effektivt, hensiktsmessig og funksjonelt for barn med cochleaimplantat er omdiskutert. Fagpersoner praktiserer og argumenterer for ulike pedagogiske tilnærminger (Wie, 2005).

Uten å gå videre inn på de ulike pedagogiske oppleggene, er det viktig å poengtere at den pedagogiske oppfølging etter cochleaimplantasjon er en sentral del av barn med cochleaimplantat sin habiliteringsprosess. Man må jobbe mot å skape ett helhetlig pedagogisk opplegg hvor man etter beste evne forsøker å sikre barnet de beste utviklingsmuligheter gjennom å tilrettelegge for en god opplæringssituasjon (Wie, 2005).

³ " Nasjonal strategi for habilitering og rehabilitering 2008-2011, (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008), " Et helhetlig rehabiliteringstilbud til hørselshemmede" (Helse og omsorgsdepartementet, 2002) og " Handlingsplanen for habilitering av barn og unge" (Helsedirektoratet, 2009).

Barn med cochleaimplantat har med andre ord behov for både medisinsk, teknisk og pedagogisk habilitering for å få ett optimalt utbytte av implantatene.

2.5 Historikk: undervisning av døve barn i Norge.

I St.meld. 54 (1989-1990) ble det lagt inn ett forslag om å omorganisere de statlige spesialskolene. Dette forslaget førte til at spesialskolene ble nedlagt. Unntaket var døveskolene, disse ble ut ifra ett ønske om å bevare ett tegnspråklig miljø for døve elever, heller omorganisert til kompetansesentre. Midtlyngutvalget kom i 2009 med ett forslag om at driften ved døveskolene nå burde legges ned, siden elevtallet som søkte seg til døveskolene var lavt og stadig synkende (NOU 2009 nr18).

Dagens skolesituasjon for hørselshemmede elever ser derfor ganske annerledes ut enn for bare noen år siden. De aller fleste hørselshemmede elever går i dag på nærskolen sin og får sin opplæringen der, sammen med normalt hørende medelever. Det at færre og færre hørselshemmede elever søkte seg til landets døveskoler, har ført til at tre av de fire statlige døveskoler nå har avviklet sitt heltidstilbud. Fra 1.feb 2011, er det kun A. C Møller skole i Trondheim som fortsatt har ett heltids skoletilbud for døve og hørselshemmede barn (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette medfører at flere kommunale skoler nå er nødt til å ta stilling til de utfordringer det medfører å skulle tilrettelegge for en god skolehverdag for elever med store hørselstap.

Opplæringen av døve/hørselshemmede barn i Norge har gått gjennom store forandringer. Den første spesialskolen og døveskolen i Norge ble opprettet i 1.april 1825 i Trondheim. Skolen ble grunnlagt av Andreas Christian Møller. Han var selv døv og hadde fått sin undervisning hos P.A. Castberg i København. Undervisningen foregikk på tegnspråk. Fra 1844 ble også taletrening gitt til de elever man mente hadde forutsetninger for å lære tale. Elevene fikk opplæring i yrker de kunne arbeide med etter endt skolegang. Etter hvert kom det flere døveskoler i Norge (Grønlie, 2005).

Hvordan undervisningen skulle foregå ble ofte diskutert. Diskusjonen gikk ut på om tale eller tegnspråk skulle benyttes som undervisningsmetode. At barnet kunne få sin undervisning

innenfor det «normale» tilbudet, ble på den tid sett på som høystatus. Barn av ressurssterke foreldre eller barn hvor hørselsavviket ikke var større enn at de kunne få med seg deler av undervisningen på hørendes premisser, ble dermed gående på hørende skoler.

Barna kunne da få bo hjemme hos sin familie, noe som selvfølgelig var ønskelig, men skolegangen ble dessverre for mange hørselshemmede barn ett slit med manglede mestring og tunge stunder.

Var hørselsavviket for stort til å kunne oppfatte undervisningen på hørendes premisser ble barnet definert som døvt eller for tungnemt til å kunne greie folkeskolen. Barnet ble da sendt til døveskolen. God hørselsrest gjorde dermed at barnet ble definert som normalt og kunne få sin utdannelse innenfor det ordinære undervisningsopplegget. Dette ble oppfattet som høystatus. Hvis man derimot ikke hadde en god hørselsrest ble man sett på som døv. Dette innebar døveskole og undervisning på tegnspråk, noe som i praksis ga færre muligheter videre i livet. Dette ble derfor sett på som lavstatus og noe man strevede for å unngå (Grønlie, 2005).

Temaet om hørselshemmede barn bør ha undervisning på tegn eller tale er fremdeles aktuelt og diskuteres hyppig. (Dette kommer jeg videre inn på under avsnittet «Bør barn med cochleaimplantat gis opplæring i talespråk, tale med tegnstøtte eller tegnspråk?»)

Abnormskole loven av 1881 krevde skoletilbud for alle døve og stortinget fastslo at skolene måtte velge undervisningsmetode. Oral/tale eller manuell/tegn metode. I Europa var det den rene talemetoden som dominerte og i 1886 ble den innført som eneste metode også her til lands. Den rene tale metoden ble derfor også innført i Trondheim (Grønlie, 2005).

I 1951 kom spesialskoleloven hvor staten ble pålagt å sørge for at funksjonshemmede fikk undervisningstilbud i egne skoler. Denne loven opphevet også skolenes forpliktelse til å velge rene metoder. Dette medførte at «tegnspråkforbudet» som i større eller mindre grad hadde hersket ved døveskolene i Norge ble tonet ned. Men det var først i 1970 at det offisielt igjen var tillatt å benytte tegnspråk i undervisningen av døve barn (Grønlie, 2005).

Blomkomiteen som var nedsatt av departementet ble i 1969 satt til å utarbeide forslag til nye lovregler som kunne erstatte spesialskoleloven fra 1951. I 1970 la komiteen frem sin innstilling. Innstillingen førte til en endring i retning av integrering av flest mulig funksjonshemmede i den vanlige skolen (Tangen, 2012). Lov om spesialskoler ble opphevet i 1975, men i mange år etterpå var det egne skoler og segregerte klasser som var det vanligste opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede barn i Norge (Askildt & Johnsen, 2012).

Jeg ser det som viktig å kjenne til historikken på undervisning av døve barn i Norge, for i større grad ha mulighet til å sette seg inn i og forstå hva som foregår i debattene rundt cochleaimplantat i dag. Historikken ligger som en bakgrunn og har vært med på å forme mange av de synspunkt som debatteres i dag.

2.6 Debatt omkring cochleaimplantat.

De barn som får tilbud om implantering i Norge i dag, er svært små. Nå opereres barn helt ned til 5 mnd. alder (Oslo universitetssykehus, 2014). Kermit (2011) stiller i den anledning spørsmål om «man må implantere døve barn bare fordi cochleaimplantatteknologien finnes?» På den ene side hevder han at det er riktig at foreldrene tar valg på vegne av barnet. Men han påpeker også at disse valgene med grunnlag i foreldrenes verdier potensielt kan innsnevre barnets fremtidige valgmuligheter. Samtidig problematiserer han foreldrenes valg og konsekvensene av dem, blant annet i forbindelse med valget om barnet skal få en implantasjon. (Kermit, 2011).

Er det slik at hvis foreldrene velger en implantasjon for barnet sitt, så formidler de samtidig en innstilling om at de ønsker at deres barnet kan høre?

Generelt ser forskning ut til å være ganske enig om at tidlig implantasjon av døve barn er positivt for barnets språkutvikling. Wie (2005) finner i sin undersøkelse at jo tidligere barnet blir implantert jo større sjanse er det for at implantatene virker godt.

I de faglige retningslinjene for undersøkelse av syn, hørsel og språk (2006), viser Helsedirektoratet til en metaanalyse over pasienter med CI publisert i 1999. Analysen viste at tidlig implantasjon førte til en raskere utvikling av språkforståelse (Sosial- og Helsedirektoratet, 2006).

Men det finnes også undersøkelser som sier at implantasjonstidspunkt ikke er avgjørende. Simonsen (2003), viser i sin artikkel «Døve barn med cochleaimplantat – kultur og teknologi på historisk kollisjonskurs?» til en fransk undersøkelse fra år 2000. Her fant de at implantasjonstidspunkt ikke var avgjørende for utbytte av implantatet.

Ett annet område som blant annet Simonsen (2003), har skrevet om i samme artikkel er døves rette til å være som de er. At de ikke trenger å fikses, men er bra nok som de er uten hørsel. At

variasjon og mangfold bør være en berikelse for vårt samfunn og ikke noe som bør bli forsøkt utryddet. Hun beskriver videre hvordan «døvesamfunnet» jobber for at døves identitet skal opprettholdes og at døve mennesker skal anerkjennes som en språklige og kulturelle minoritet. Det fremheves at personer som får innoperert cochleaimplantat fremdeles vil være hørselshemmede etter implanteringen og at de derfor ikke nødvendigvis blir en naturlig del av det hørende samfunnet. Uten tegnspråket vil det kanskje også være vanskelig for dem å være en del av det døve samfunnet.

Dette fører oss videre inn i debatten om hvilken språkmodalitet/ kommunikasjonsform barn med cochleaimplantat bør ha. Denne debatten har pågått i lang tid (se punkt: Historikk: undervisning av døve barn i Norge) og det hersker igjen stor uenighet på området. Utviklingen av cochleaimplantat gir døve barn andre forutsetninger for å oppfatte lyd enn tidligere hørselstekniske hjelpemidler og temaet er dermed svært aktuelt igjen.

2.6.1 Bør barn med cochleaimplantat gis opplæring i talespråk, tale med tegnstøtte eller tale og tegnspråk?

Grovt sett kan man dele diskusjonen inn i to «leire» hvor den ene siden mener at norsk talespråk er den beste løsningen for barn med cochleaimplantat. Mens den andre siden hevder at barna er best tjent med en tospråklig løsning basert på norsk talespråk og norsk tegnspråk.

2.6.2 Talespråk, tale med tegnstøtte eller tale og tegnspråk?

I Tidsskrift for den Norske legeforening har det blitt publisert en diskusjon på temaet som jeg synes belyser denne debatten. Becker og Erlenkamp (2007) skriver i sin kronikk «Ett språkløst liv med cochleaimplantat?» at de mener det er negativt at barn med cochleaimplantat blir oppdratt med kun talespråk som kommunikasjonsform. De hevder at mange barn med cochleaimplantat ikke oppnår en god talespråklig utvikling, noe de anser som en forutsetning for en normal kognitiv og psykososial utvikling.

De skriver videre at det ledende fagmiljøet på cochleaimplantat i Norge (øre-nese-hals-avdelingen ved Rikshospitalet) fraråder Norsk tegnspråk i rehabiliteringen av barn med cochleaimplantat og at de begrunner frarådingen med at ett visuelt språk ser ut til å fortrenge aktiv bruk av den hørselsfunksjonen man får med ett cochleaimplantat. Becker og Erlenkamp

(2007) hevder i den sammenheng at det ikke finnes noen vitenskapelig dokumentasjon som underbygger dette.

Fagmiljøet rundt barn med cochleaimplantat viser en med andre ord stor uenighet i forhold til hvilken kommunikasjonsmåte de anbefaler. Og man kan i denne sammenheng kanskje stille seg spørsmål om hvordan foreldre til barn med cochleaimplantat opplever det når fagmiljøet er så tydelig uenige?

Videre sier Becker og Erlenkamp (2007) at man ikke på forhånd vet om barnet vil få en god talespråklig utvikling etter implantasjonen. De barn som viser seg og ikke å utvikle tilfredsstillende språklige ferdigheter, vil ikke ha tegnspråket å falle tilbake på, om de ikke også har fått opplæring i tegnspråk. De konkluderer derfor med at alle barn som får cochleaimplantat bør få vokse opp som tospråklige. Ved å gi barna opplæring i både norsk talespråk og norsk tegnspråk vil man sikre dem en god språkligutvikling og dermed en mulighet for tilfredsstillende kognitiv og psykososial utvikling og fungering. Avslutningsvis hevder de at valget om tospråklighet for barn med cochleaimplantat burde være ett lett valg å ta. De begrunner dette med at det ikke finnes forskning som viser at tegnspråkbruk har negativ effekt på hørselsevnen til barn med cochleaimplantat. Så lenge det ikke er grunn for å tro at barn med ett godt fungerende implantat tar skade av en tospråklig oppvekst, vil det å gi en tospråklig opplæring være etter deres mening det eneste riktige. Da vil man sikre at også de barna som ikke har ett godt utbytte av sine cochleaimplantater, får ett fullverdig tegnspråk å falle tilbake på (Becker og Erlenkamp, 2007).

Becker og Erlenkamp (2007) går i denne debatten nokså kraftig ut med sine synspunkter og hevder at alle døve barn med cochleaimplantat har best av å vokse opp som tospråklige. Så er det virkelig slik? Er de alle tjent med å vokse opp som tospråklige, eller vill dette kunne variere fra barn til barn? Når ett barn i utgangspunktet har større utfordringer enn andre med å tilegne seg ett språk kan det ikke da tenkes, at det i noen tilfeller vil være mer hensiktsmessig å kun tilegne seg ett språk?

Siem, Wie og Harris (2008) svarer på denne kronikken i Tidsskrift for den norske legeforening nr 1 i 2008 at formålet med å gi barn cochleaimplantater, er at barna skal få hørsel som de skal kunne benytte for å utvikle tale. Av den grunn anbefaler rikshospitalet (som er det eneste sykehuset som pr i dag opererer inn cochleaimplantat på barn i Norge) at barna får en auditiv, verbal/oral opplæring etter implantasjonen. De skriver videre at implantasjonen bør utføres så tidlig som mulig, helst før barnet er blitt ett år. Dette fordi

forskning viser at ved tidligimplantasjon og auditiv verbal/oral opplæring kan barna få en tilnærmet normal språkutvikling med sine implantater. Forfatterne tar i innlegget høyde for at ikke alle barn vil utvikle talespråket som forventet etter implantasjon, og at det er ulike grunner til dette. De skriver da at det i disse tilfellene vil være aktuelt å anbefale tegnstøtte eller tegnspråk for å støtte kommunikasjonen.

Problemet her kan vel være at man ikke på forhånd vet hvem disse barna er, hvem av dem kommer ikke til å få forventet utbytte? Og hvor lenge bør man i så fall vente før man går inn og tilbyr støtte i kommunikasjonen av ett eller annet slag for disse barna?

Siem et.al. (2008) hevder at de undersøkelsene som Becker & Erlenkamp (2007) har lagt til grunn for svake resultater etter cochleaimplantasjon, er foretatt for 15-18 år siden og at de i lys av den rivende tekniske utviklingen på område i beste fall kan ses i ett historisk perspektiv. Siem et.al. (2008) poengterer også at man ikke uten videre kan overføre forskningsresultater for simultan innlæring av to talespråk hos normalt hørende, til å gjelde simultan innlæring av ett visuelt og ett auditivt språk hos hørselshemmede. Dette begrunner de med at cochleaimplanterte barn både har forsinket og begrenset tilgang på auditiv stimulering.

De skriver videre at de fleste døve barn er født av hørende foreldre, og at det vil være urimelig å forlange at foreldrene skal lære seg tegnspråk, så lenge en ikke kan bevise at simultan tilegnelse av et visuelt og ett auditivt språk bidrar til bedre taleferdigheter, samt bedre kognitiv og sosial fungering for barn med cochleaimplantat (Siem et.al. 2008).

Om dette er ett urimelig krav eller ikke, vil nok kunne variere fra foreldre til foreldre. Mange foreldre har nok både ønske og kapasitet til å gjøre sitt ytterste hvis de mener dette vil sikre sitt barn en god utvikling, Men hva med de som av ulike årsaker ikke til enhver tid ikke kan velge å ta med sikkerhetsnettet. Bør ikke fagmiljøene tilstrebe å stå samlet bak foreldrene og støtte opp under de valg foreldrene gjør ut ifra sin situasjon?

I Tidsskrift for den norske legeforening nr 1 (2008), svarer Becker og Erlenkamp på Siem, Wie og Harris sitt innlegg. Her spør de om hvorfor Siem et.al. (2008) mener at tidlig oppstart kun er viktig for talespråkutviklingen, men ikke for tegnspråkutviklingen. Becker og Erlenkamp (2008) argumenterer for at det i all språktilegnelse er fordelaktig med en tidlig oppstart og at dette også gjelder for tilegnelsen av Norsk tegnspråk. De mener videre at Siem

et.al. (2008) ikke har grunnlag for å si at de funn som fremkommer fra tospråklighetsforskningen ikke benyttes på barn med cochleaimplantat.

Debatten i Tidsskrift for den norske legeforening viser tydelig at det finnes svært ulike synspunkt i fagmiljøet, på hvilken språkmodalitet/kommunikasjonsform barn med cochleaimplantat bør få opplæring i, men valget ligger i første omgang hverken hos fagmiljøene eller hos barnet, men hos foreldrene. Hvordan oppleves det å skulle ta så inngripende valg på vegne av ditt barn, når rådgivingen er så sprikende?

2.6.3 Hvordan påvirker uenigheten i fagmiljøene?

Kunnskapssenteret utarbeidet i 2011 på oppdrag fra Helsedirektoratet en systematisk oversikt som hadde som formål å vurdere effekten av at døve barn med cochleaimplantat fikk opplæring i og på talespråk og tegnspråk, talespråk med tegnstøtte eller talespråk alene. Kunnskapssenteret søkte i 1514stk. medisinske publikasjoner for å finne svar på hvilken kommunikasjonsform barn med cochleaimplantat bør få opplæring i og på. Den systematiske oversikten resulterte i rapporten «Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat» Rapporten konkluderer med at det er usikkert hvilken effekt valg av kommunikasjonsform har på barn som har fått innoperert cochleaimplantat før de er tre år gamle (Kunnskapssenteret, 2011).

Det er til syvende og sist foreldrene til barnet med cochleaimplantat som etter rådgivning fra fagmiljøet velger hvilken språkmodalitet deres barn skal vokse opp med. Det at fagmiljøet er så splittet i sine anbefalinger kan nok påvirke foreldre og skape forvirring i en allerede sårbar tid.

I St. meld nr 18 (Kunnskapsdepartementet 2010-2011) står det at foreldre til barn med cochleaimplantat opplever uro og bekymringer som følge av ulik rådgiving med hensyn til språkutviklingen til barnet. Det at pedagogiske, psykologiske og medisinske profesjoner er uenige om bruk av talespråk, tegnstøtte og /eller tegnspråk oppleves av foreldrene som krysspress. Ulik tolkning av forskning og uenighet om faglige vurderinger kan gjøre foreldrene usikre og forvirrede.

Wie (2005) viser også til denne problematikken i sin doktoravhandling «Kan døve bli hørende?» Resultatet av denne undersøkelsen viste at foreldrene i hovedsak oppfattet at

kompetansesentrene for hørselshemmede formidlet en sterk tro på bruk av tegnspråk i oppøringen for deres barn. Samtidig oppfattet flere av foreldrene, Rikshospitalets fagpersoner som forkjempere for bruk av talespråk i opplæringen. Det at fagmiljøene som foreldrene forhold seg til fremstod som så splittet i sin oppfatning førte til at foreldrene opplevde usikkerhet i forhold til rådgivningen og det var varierende i hvilken grad de lot rådgivningen påvirke de valgene de tok.

Strand (2003) har i en undersøkelse hatt samtaler med foreldre til barn med cochleaimplantat. Hun har gjort lignende funn som Wie (2005).

Strand (2003) fant gjennom samtalene med foreldrene at de bevist distanserte seg fra fagpersonenes svært delte oppfatninger om opplæring av barn med cochleaimplantat. Foreldrene kjente til argumentene fra både tegnspråk og talespråk forkjempere, og utfra disse valgte de å utforme ett alternativ. Det å velge begge deler, eventuelt la være å velge ser ut til å være ett bevist valg hos flere foreldre i hennes undersøkelse.

2.7 Oppsummering.

I dette kapitlet har jeg sett litt på hva hørsel er og ulike typer hørselstap. Jeg har videre presentert hva et cochleaimplantat er, hvordan det fungerer og noe av den forskning som er gjort i Norge i forbindelse med cochleaimplantasjon av barn. En del av kapitlet tar for seg barn med cochleaimplantat sitt behov for habilitering og i den forbindelse valgte jeg å komme inn på historikken rundt undervisningen av døve barn i Norge da jeg finner den vesentlig for en del av de områder som debatteres i forhold til cochleaimplantasjon i dag. Videre har jeg presentert ett lite innblikk i noen av dagens debatter rundt cochleaimplantat og ulike syn på hvordan opplæring av barn med cochleaimplantat bør foregå. Avslutningsvis har jeg sett noe mer på hvilke konsekvenser en slik uenighet i fagmiljøene kan ha.

3. Teoretisk bakgrunn.

I dette kapittelet kommer jeg til å gjøre meg rede for oppgavens teoretisk bakgrunn. Jeg gjør en kort presentasjon av det sosiokulturelle perspektiv, siden jeg ser dette perspektivet som vesentlig i forhold til undervisning generelt og undervisning av hørselshemmede elever spesielt. Det å utvikle seg og lære som en del av ett felleskap, er en tanke som vår grunnskole bygger på og hørselshemmede elever har ett like stort behov for å få være en del av læringsfelleskapet som sine hørende medelever. Tilrettelegging for å gi alle full deltagelse i læringsfelleskapet blir dermed vesentlig og jeg kommer derfor til å se det sosiokulturelle perspektivet i forhold til oppgavens problemstilling. Videre kommer jeg inn på Vygotskij's teorier om utvikling og læring og knytter de opp mot oppgavens tema.

3.1 Sosiokulturell perspektiv.

I følge Dyste (2001) legger det sosiokulturelle perspektivet vekt på at læring og utvikling alltid skjer i en kontekst og gjennom samhandling. Samspill blir derfor sett på som helt grunnleggende for ett menneskets læring og ikke bare som en positiv faktor i læringsmiljøet. Individet er i det sosiokulturelle perspektiv alltid en del av en kontekst og kan ikke forstås løsrevet fra denne sammenhengen.

Bø og Helle (2010) skriver at det sosiokulturelle synet på læring vokste frem som en følge av at forskere fant at de resultatene som de fikk ved å studere ett individ tatt ut av sin kontekst, ikke stemte overens med det som skjedde når de studerte individet i sin naturlige kontekst. Sosiokulturelt perspektiv setter ikke individet i sentrum for læringsprosessen, men den sosiale konteksten som individet er en del av. Det er ifølge Säljö (2001) en grunnleggende oppfatting i et sosiokulturelt perspektiv at læring og utvikling skjer i direkte eller indirekte samspill med andre. Læringen og utviklingen er situert i samhandling mellom mennesker og i deres sosiale kontekster.

Mennesker kan med andre ord etter dette perspektivet ikke unngå å lære. Säljö (2001) benytter begrepet situert læring og i dette ligger det at læring foregår i samspill mellom

individer og det kulturelle felleskap de er en del av. Han skriver videre at alle komponentene i sosiale kontekster er like viktige for å forstå ett individs tanker og handlinger.

Dyste (2001) omtaler også dette fenomenet og sier at læringen og konteksten er i ett dynamisk samspill som gjensidig påvirker og former hverandre.

Lave og Wenger (2003) argumenterer også for at læring er basert på samhandling og deltagelse. Forhandlinger og gjenforhandlinger ligger til grunn for mening i konteksten. De beskriver læring som en prosess hvor det er helt nødvendig at individet deltar.

Hvis jeg ser dette perspektivet i forhold til min undersøkelse, vil det være avgjørende å tilrettelegge skolehverdagen til barn med cochleaimplantat slik at det skapes gode samhandlingsmuligheter både mellom elevene og mellom lærer og elev. Hvis barn med cochleaimplantat på grunn av sin hørselshemming ikke har mulighet til full deltagelse i kommunikasjonen, hindres de i samspillet med sine medmennesker og dermed også i sin læring.

3.1.1 Vygotskij – samhandling og læring.

Jeg finner også Vygotskij's tenkning relevant i forbindelse tilpassing av skolehverdagen for barn med cochleaimplantat. Dette fordi samhandling er utgangspunkt for læring i hans teorier. Han fokuserer på læringsfellesskapet og hvilken betydning elevene og læreren har for hverandre. Og han ser på hvordan denne samhandlingen er utgangspunktet for læringen.

Vygotskij hevder at menneskets bevissthet først utvikler seg i ett felleskap mellom mennesker, før det etablerer seg som en egenskap i det enkelte menneske. Han ser på utvikling som en prosess som skjer gjennom sosial aktivitet, samt gjennom tegn og symboler. Utviklingen skjer først på det sosiale /ytre plan, før det overføres til det personlige/ indre plan (Vygotskij, 2001).

Slik som jeg ser det sosiokulturelle perspektiv og Vygotskij's teori, må altså elever med en hørselshemming som alle andre også delta i det sosiale felleskapet og ha tilgang til de elementer som finnes i miljøet for å lære.

3.1.2 Vygotskij – nærmeste utviklingssone.

Vygotskij (2001) mener at man ikke må gjøre læring avhengig av ett utviklingsnivå, men at læringen derimot er en pådriver for utviklingen. Han skiller også mellom ett barns faktiske utviklingsnivå, og ett barns potensielle utviklingsnivå. Ett barns faktiske utviklingsnivå henviser til det barnet allerede har lært. På dette utviklingsnivået befinner alt barnet kan gjøre på egenhånd seg. Mens det potensielle utviklingsnivået viser til den læring som er i ferd med å begynne.

Det potensielle utviklingsnivået uttrykker hva barnet kan gjøre med veiledning, men som det ikke kunne klart alene. Her ligger alt det barnet kan klare å utføre med litt hjelp eller veiledning fra en voksen eller en jevnaldrende med mer eller annen erfaring/kompetanse.

Avstanden mellom disse to utviklingsnivåene kaller Vygotskij for sonen for den nærmeste utviklingen. Barnets utvikling er dermed ikke kun avhengig av dets medfødte kapasitet, men også dets kapasitet til å dra nytte av det miljø og de mennesker som omgir det (Vygotskij, 2001).

Min problemstilling vedrørende tilpassing av skolehverdagen for barn med cochleaimplantat, kan ses i ett sosiokulturelt perspektiv, i den forstand at den bunner i en tanke, om at en slik tilpassing er nødvendig for at det hørselshemmede barnet skal kunne delta i felleskapet og få tilgang til det muntlige språket som ett viktig redskap for læring.

Vygotskij's teori kan muligens ses på både som en teori om barns kognitive utvikling og en teori om hvordan miljøet og medmennesker integreres i individet gjennom det sosiale samspillet som barnet blir født inn i.

3.1.3 Vygotskij – som inspirasjon for utvikling av nye begreper.

Vygotskij's teorier har også inspirert til utvikling av nye begreper. Wood, Bruner og Ross introduserte i 1976 begrepet scaffolding. Oversatt til norsk er dette begrepet omtalt som «stilas bygging». Begrepet viser på en billedlig måte hvordan ett barn kan utføre en aktivitet som i utgangpunktet er utenfor dets mestringsområde, men som barnet allikevel gjennom hjelp av en voksen klarer å utføre (Vygotskij, 2001).

Jeg tenker at skolens oppgave med å tilrettelegge skolehverdagen for barn både med og uten cochleaimplantat kan kanskje ses på som «stilas bygging» eller som skolens oppgave for å tilrettelegging for utvikling i barnets nærmeste utviklingssone. Elever som presterer likt på ett

tidspunkt kan han ulike soner for nærmeste utvikling og de vil dermed trenge ulike utfordringer og tilrettelegginger.

Den voksnes oppgave i utviklingen blir her å være barnets støtte i gjennomføringen av aktiviteten, helt til barnet ikke lengre trenger denne støtten og kan utføre aktiviteten selv. Barnets eget initiativ er også viktig for dets utviklingen, men det er sannsynlig at det finnes en begrensning på hvor langt barnets utvikling kan nå, uten støtte fra en mer kompetent person (Vygotskij, 2001).

3.2 Oppsummering.

I dette kapittelet har jeg presentert oppgavens teoretiske bakgrunn ved å belyse det sosiokulturelle perspektiv som denne oppgaven lener seg mot. Videre har jeg beskrevet hvorfor jeg ser dette perspektivet som viktig i barn med cochleaimplantat sin skolehverdag. Avslutningsvis har jeg sett kort på Vygotskij's teorier om læring og utvikling og knyttet disse opp mot oppgavens problemstilling.

4. Vitenskapsteori og Metode.

Under dette kapittelet starter jeg med å presentere ulike etiske betraktninger som ligger til grunn for oppgaven. Deretter kommer jeg til å gjøre rede for oppgavens vitenskapelige forankring og mitt valg av metode. Så ser jeg på hva som kjennetegner den kvalitative metodiske tilnærmingen og et kvalitativt forskningsintervju. Jeg kommer videre til å gå inn på en forskers påvirkning, førforståelse og dens betydning. Dette tar jeg også opp igjen senere i kapittelet under avsnittet «min rolle».

Så kommer en kort redegjørelse på hva ett semistrukturert intervju er før jeg presenterer Kvale og Brinkmann (2012) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse og knytter disse opp mot min undersøkelse. Videre kommer en beskrivelse av utvalget og rekrutteringsprosessen

før jeg kort beskriver hvordan jeg jobbet med min intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis ser jeg på reliabilitet og validitet i forbindelse med kvalitative undersøkelser.

4.1 Etiske hensyn.

I enhver forskningsprosess følger det med etiske prinsipper og retningslinjer. En forsker har ansvar for at undersøkelsen skal produsere kunnskap av en viss verdi og at dette gjennomføres på en kvalitetsmessig god måte. Forskeren har også et ansvar i forhold til informantene og de etiske problemstillinger det å forske på mennesker kan føre med seg (Kvale & Brinkmann, 2012).

All forskning som omhandler mennesker, stiller høye krav til forskningsetiske retningslinjer. Jeg valgte derfor å starte prosessen med denne masteroppgaven med å melde prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning. Prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig av NDS, siden jeg ikke skulle samle inn personopplysninger i undersøkelsen.

Tradisjonelt er det fire områder som diskuteres i forbindelse med etiske retningslinjer for forskere. Det er informert samtykke, konfidensialitet/fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke betyr at de som er med i studien i forkant skal kjenne formålet med studien, fordeler og ulemper ved å delta, og gjøres kjent med at det å delta i studien er frivillig. Samt at de kan trekke seg uten grunn, når som helst i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Dette valgte jeg å ivareta ved å utarbeide et informasjonsskriv om undersøkelsen hvor det fremgår hva som er formålet med undersøkelsen, samt at det er frivillig å delta og at man står fritt til å trekke seg når som helst i prosessen. Jeg utarbeidet også en samtykkeerklæring som jeg ba informantene lese igjennom og signere før intervjuet. De to utvalgte interesseorganisasjonene la både informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som jeg hadde

forfattet i forbindelse med undersøkelsen, ut på sine hjemmesider. De som kunne tenke seg og delta i studien ble i informasjonsskrivet bedt om å ta kontakt med meg.

Det andre området handler om konfidensialitet. Data som kan identifisere deltagerne skal ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). All informasjon som innhentes i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og ingen opplysninger som kan føres tilbake til barn, foreldre eller skoler vil fremkomme i det som publiseres på grunnlag av undersøkelsen. Alle data som blir samlet inn ble oppbevart på en personlig, passord beskyttet datamaskin. I transkripsjonene av intervjuene ble informantene kun omtalt ved nummer. I presentasjonen av resultatene blir informantene omtalt som intervjuobjekt 1, 2 eller 3. Etter at oppgaven er ferdig vil alle lydfiler på telefon bli slettet og transkribert materiale blir slettet/ makulert. Å overholde anonymitet i denne undersøkelsen kan være en utfordring, ettersom informantene er rekruttert fra en relativt avgrenset gruppe, det blir derfor ekstra viktig å være bevist anonymitet i undersøkelser som denne.

Det tredje området omhandler konsekvenser. Her har forskeren ansvar for å reflektere og vurdere mulige skader og fordeler som deltagerende kan forventes å få, ved å være med på studien (Kvale & Brinkmann, 2012). Foreldrene i denne undersøkelsen kan for eksempel være i en sårbar situasjon. Det å gjennom ett intervju og skulle gå inn i forventninger til barnets skolesituasjon, kan være utfordrende og utløse reaksjoner.

Det fjerde området omhandler forskerens rolle. Forskerens person og integritet er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og for hvilke etiske beslutninger som tas. Betydningen av forskerens moralske integritet øker ved bruk av intervju som forskningsmetode, siden intervjueren er en så vesentlig del i innhenting av kunnskap i et intervju. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette området ved å tydeliggjøre i oppgaven hvilke prosedyrer jeg har lagt til grunn for mine konklusjoner. I tillegg har jeg gjennom hele prosessen vært bevisst min for forståelse og dens betydning for undersøkelsen, samt forsøkt å gjengi intervjuobjektens ytringer så nøyaktig og representativ som mulig i det skriftlige materialet av undersøkelsen.

I følge Kvale & Brinkmann (2012) kan disse fire områdene benyttes som en ramme i forbindelse med forskningsetiske spørsmål når man benytter intervju som forskningsmetode. Jeg har derfor, som vist i dette avsnittet, valgt å jobbe med de etiske hensyn som denne undersøkelsen har ført med seg ut i fra disse områdene.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring.

Vitenskapsteori handler om å finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten. Vitenskapen søker med andre ord «sannheten». Samtidig er vitenskapen i kontinuerlig utvikling og den gjør stadig fremskritt. I forbindelse med den vitenskapelige utviklingen kommer nye fakta frem og tidligere «sannheter» må forkastes til fordel for nye. Mye av det vi i dag oppfatter som riktig vil derfor i fremtiden kunne bli oppfattet som feilaktig (Thurèn, 2009).

Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolke (Hjardemaal, 2011). I hermeneutisk forskning skal forskerne oppdage og presentere ett perspektiv av de studerte menneskenes ytringer. For å klare dette må budskapet settes inn i og forstås ut ifra en helhet (Dalen, 2013).

Den hermeneutiske tradisjonen oppstod på 1600-tallet som en følge av bibelforskningen. Man ønsket å se nærmere på om det var mulig å oversette de gamle skrifter og tekster på en slik måte at man bevarte meningen i teksten samtidig som nye generasjoner kunne oppfatte dem. Man var altså både opptatt av den historiske sammenhengen teksten var skrevet i samt at leseren skulle ha forutsetninger for å forstå den (Aadland 2011, Hjardemaal, 2011).

Hjardemaal (2011) trekker frem forståelse som et sentralt begrep innen den hermeneutiske tradisjon. Og at innenfor hermeneutikken, fremheves betydningen av å fortolke for å forstå. En tekstfortolkning foregår for eksempel gjennom en veksling mellom å tolke deler og helhet. Vi forstår delene i en tekst ut ifra helheten, men vi forstår også helheten ut ifra enkeltdelene. Denne vekslingen mellom del og helhet er ett sentralt prinsipp innenfor den hermeneutiske tradisjon og kalles for den hermeneutiske sirkel/spiral.

Dalen (2013) beskriver den hermeneutiske tolkningen ved at en gjennom samspillet mellom helhet, enkeltdeler, forsker, tekst og forskerens førforståelse får ett grunnlag for en dypere forståelse av det studerte. Gilje & Grimen (2013) sier at en hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan og bør forstås på flere måter. Det forskes på menneskers opplevelser og erfaringer, og en er opptatt av å forstå den menneskelige tilværelse. Forskeren kan kun på en subjektiv måte forsøke å oppfatte og forstå sine forsøksobjekter. For å klare dette må forskeren gå inn i en eller annen form for relasjon med forsøksobjektene og siden han er en del av denne relasjonen, vil han selv være en del av

den virkeligheten han forsker på. På denne måten får forskeren mulighet til å tolke og forsøke forstå menneskers handlinger, erfaringer og væremåter.

Min undersøkelse vil lene seg mot en hermeneutisk tradisjon i den forstand at jeg ønsker å fortolke og analysere intervjuene jeg gjør. Ut ifra helheten av de innsamlede data kan jeg finne deler. Delene vil jeg benytte for å finne meninger og ved til slutt å gå tilbake for å sette delene inn i helheten, har jeg som mål å oppnå en dypere forståelse.

Slik jeg forstår det, fokuserer hermeneutikkens tradisjon på å få fatt i menneskers opplevelser og hva deres tanker handler om. Dette er også helt i tråd med hva jeg har som hensikt med denne undersøkelsen.

4.3 Den kvalitative forskningstradisjonen.

Det er vanlig å skille mellom to typer metodisk tilnærming innen forskning. Kvalitativ og kvantitativ metode. Innenfor både kvalitativ og kvantitativ metodetilnærming forgår det en datainnsamling og en tolkning av de innsamlede dataene, men det skiller vanligvis på hvordan datainnsamlingen foregår og hvordan tolkningen av de innsamlede dataene skjer.

Innenfor den kvantitative forskningstradisjonen er målet ofte å få ett overblikk over ett større utvalg, noe som kan medføre en vis avstand til utvalget. De innsamlede data blir i kvantitativ metode som regel presentert i form av tall og statistikker (Befring, 2010).

Når vi kommer til den kvalitative forskningstradisjonen er ønsket ofte å få ett dypere innblikk i ett lite utvalg. Man forsøker å skape en nærhet mellom forsker og utvalget Befring (2010) og Kleven (2011).

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen trenger ikke datainnsamlingssituasjonen å være så fast strukturert og dette kan gi rom for en nærhet og fleksibilitet, som igjen kan gi tilgang til kunnskap det ville vært vanskelig å få tak i ved bruk av kvantitativ metode. I den kvalitative tradisjonen samles data av typen holdninger, erfaringer, meninger og intensjoner

inn. Dette blir gjerne gjort i form av intervjuer eller observasjoner. Presentasjon av data og funn i disse undersøkelsene gjøres som oftest ved hjelp av skrevet tekst.

Mitt tema og min problemstilling i oppgaven var styrende for valg av metode. For å få innblikk i og forsøke å forstå ett annet menneskes opplevelse av sin livsverden er den kvalitative metoden ett naturlig valg.

Jeg har i denne undersøkelsen ikke som mål å finne fasit svar eller funn som kan generaliseres til å gjelde en større populasjon, men heller beskrive informantenes forventninger i lys av aktuell teori.

4.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode.

Kvalitative forskningsintervju er en forskningsmetode som regnes som velegnet for å undersøke hvordan mennesker forstår seg selv og sine omgivelser. Den har til hensikt å gi intervjueren innblikk i menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden. (Kvale & Brinkmann, 2012).

Målet med mine forskningsintervju er å få innblikk i hvilke forventninger noen foreldre til barn med cochleaimplantat har til skolens tilrettelegging av barnets skolehverdag. Metoden egner seg derfor godt til å undersøke min problemstilling.

For å undersøke hvilke forventninger foreldrene til barn med cochleaimplantat har til hvordan skolehverdagen tilpasses/tilrettelegges for deres barn, er det nødvendig å velge en metode som gjør det mulig for meg å få tak i intervjupersonenes egne subjektive erfaringer. Jeg har derfor valgt å bruke en semistrukturert intervjuguide. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å kunne forfølge temaer som dukker opp underveis i intervjuene.

Med ett mindre semistrukturert intervju, har man i større grad mulighet til å følge opp emner som dukker opp underveis i intervjuet. Man kan da ha mulighet til å komme dypere inn i problematikken/temaet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har derfor valgt å ikke lage en veldig detaljert intervjuguide, men heller ha noen hovedtemaer med underspørsmål som er knyttet opp mot problemstillingen. Slik at jeg kan benytte disse hvis det er behov for å holde flyt i intervjuet eller jeg føler de kan bidra til mer utfyllende svar.

Det å ta i bruk intervju som metode kan også medføre utfordringer. Hvilken kunnskap intervjuet gir, vil være avhengig av relasjonen mellom intervjuer og den som intervjues. Det er vesentlig at intervjuer skaper en atmosfære hvor den som intervjues føler seg trygg og opplever at han kan snakke fritt. Kunnskapen som produseres i ett forskningsintervju skapes i samspillet mellom intervjuer og den intervjuede. En annen intervjuer vil skape ett annet samspill og dette kan medføre at det produseres en annen kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.3.2 Hvordan forskeren kan påvirke resultatet av ett forskningintervju.

Dalen (2013) trekker frem at det alltid vil være forhold som påvirker resultat og utfall av ett forskningsintervju. Selve intervjuene vil for eksempel være påvirket av hvor og når de finner sted. I tillegg vil relasjonen mellom meg og intervjuobjektet, hvordan jeg har utformet intervjuguiden, og hvordan intervjuobjektet oppfatter den, ha en betydning. Faktorer som de intervjuedes livsoppfatning, om de føler seg trygge i situasjonen og hvor åpent de ønsker å dele sine tanker, vil også være med å påvirke resultatet av intervjuet.

Dette området vil jeg komme videre inn på under avsnittet «kvalitative undersøkelsers kvalitet». Der vil jeg utdype forhold som har med meg å gjøre og hvordan mine erfaringer, kunnskaper og tanker om teamet er med på å påvirke oppgaven.

Som tidligere nevnt vil det alltid være faktorer som påvirker resultatet av ett forskningintervju, dette kan man ikke komme utenom. Det at jeg undersøker ett felt som jeg har personlig tilknytting til, kan tilføre undersøkelsen positive elementer, men det vil også være en fare for at jeg lar mine erfaringer og tanker påvirke valg av teori, hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen og hvordan jeg tolker det datamaterialet jeg får frem etter intervjuene.

Det blir derfor vesentlig at jeg gjennom hele prosessen forsøker å ta dette med i betraktning. Jeg vil etter beste evne gjennomføre intervjuene på en slik måte at jeg i størst mulig grad sikrer at det er intervjuobjektens tanker og erfaringer som fremkommer i det ferdige resultatet av undersøkelsen.

4.3.3 Førforståelsen og dens betydning.

Dalen (2013) argumenterer for at det hos intervjueren alltid vil ligge en førforståelse. I denne førforståelsen ligger blant annet intervjuerens meninger og oppfatninger om temaet og verden.

En persons meninger og oppfatninger påvirkes blant annet av hvilke erfaringer og opplevelser en har hatt. Det er viktig å være bevisst sin førforståelse og trekke den inn som ett virkemiddel for å åpne opp for en større forståelse av den intervjuedes opplevelser og uttalelser.

Ofte møter man forskere som har en personlig tilknytning til et temaet som de ønsker å forske på. Dalen (2013) påpeker at en slik personlig tilknytning i mange tilfeller kan gi en spesiell innsikt i temaet, som kan skape en bredde og en forståelse som kan påvirke undersøkelsen eller intervjuet positivt. Det at intervjuer og intervjuobjekt har felles erfaringer vedrørende det aktuelle tema, kan ha en avskremmende effekt på intervjuobjektet. Man får en følelse av å være i samme «båt», noe som kan virke beroligende og gjøre intervjuobjektene blir mer åpne og villige til å dele sine erfaringer og tanker. Dette kan gi intervjueren tilgang til dypere og mer vanskelig tilgjengelig informasjon.

Jeg som mor til ett barn med cochleaimplantat, samt student vil ha med meg egne erfaringer, opplevelser og litterær kunnskap om emnet, som vil påvirke og forme både intervjuet og denne masteroppgaven i sin helhet.

Førforståelsen er viktig for å utvikle forståelse for hva intervjuobjektet formidler og for den senere tolkningen av de innsamlede data. Dalen (2013) hevder at forståelse i noen tilfeller kun er mulig hvis man har en slik «innen forståelse» av lignende virkelighet.

Men disse felles erfaringene kan også være med på å forblinde eller farge forskerens syn og tolking uten at han/hun er klar over det selv. Altså vil denne personlige tilknytningen være med på å påvirke situasjonen både positivt og negativt (Dalen, 2013).

4.3.4 Skillet mellom intervju og en daglig samtale.

I følge Kvale og Brinkmann (2012) kan vi skille mellom ett intervju og en daglig samtale. Ett forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtale, men er til syvende og sist en faglig samtale. Denne faglige samtalen har en form for struktur og har ett mål eller en hensikt.

Hensikten med ett forskningsintervju er å produsere kunnskap. Deltagerne i ett forskningsintervju er ikke likeverdige deltagere, slik en kan være i en hverdagslig samtale. I intervjusituasjonen er det intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen i større eller mindre grad.

Intervjueren vil i stor grad styre samtalen ved at det kun er han/hun som stiller spørsmål. Det vil også kun være intervjueren som tolker svarene i etterkant. Man er kun interessert i

intervjuobjektets tanker, meninger og synspunkter under intervjuet og dette skaper ett ujevnt maktforhold i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2012).

4.3.5.Semistrukturert intervju.

Videre skriver Kvale og Brinkmann (2012) at man i ett semistrukturert intervju forsøker å få frem informantens egne beskrivelser av sin livsverden. Det kjennetegnes ved at man på forhånd setter opp noen temaer og hovedspørsmål, men hverken spørsmålsformuleringene eller rekkefølgen trenger nødvendigvis å følges. Den intervjuede skal ha frihet til å utdype og beskrive det de oppfatter som vesentlig, samt ha mulighet til i størst mulig grad å prate fritt om temaet det spørres om.

Jeg som intervjuer må da påse at jeg får svar på det jeg ønsker å vite noe om, uten at mine kommentarer og spørsmål hindrer informanten å uttrykke seg.

Jeg har valgt å benytte meg av en semistrukturert eller halvstrukturert intervjuform.

Kvale og Brinkmann (2012), omtaler denne intervjuformen som ett semistrukturert livsverdenintervju. De sier videre at denne formen egner seg når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra informantens egne perspektiver.

Jeg utarbeidet etter denne intervjuformen en intervjuguide med noen hovedspørsmål som jeg stilte intervjuobjektene. Under hvert av hovedspørsmålene hadde jeg noen underpunkter/stikkord som jeg benyttet hvis jeg hadde behov for å holde samtalen i gang eller trengte noe mer utfyllende informasjon. Formålet med å velge denne typen forskningintervju var å gi informantene frihet til å gå i dybden på det de anså som vesentlig og å la dem beskrive sine forventninger på den måte som for dem føltes riktig.

4.4 Stadier i en intervjuundersøkelse.

Kvale og Brinkmann (2012) deler intervjuundersøkelsen inn i syv ulike faser eller stadier. I disse stadiene har de favnet prosessen med en intervjuundersøkelse, fra starten med tanken om en ide, til avslutningen med den endelige rapporten.

Det første stadiet kaller de: *Tematisering* - under dette stadiet formulerer forskeren formålet med undersøkelsen, man utdyper og forklarer hvordan man ser på emnet, hvorfor man har valgt emnet, hva man ønsker å undersøke og hvordan man tenker å utføre undersøkelsen.

Under dette punktet jobbet jeg med at formålet med min undersøkelse skulle komme tydelig frem tidlig i oppgaven. Jeg brukte tid på å komme frem til ett forholdsvis avgrenset område innenfor tema og utarbeide en problemstilling. Jeg la også vekt på å presentere min personlige interesse i temaet og hvorfor jeg ønsket å skrive om nettopp dette.

Neste stadiet er: *Planlegging* - I denne fasen må forskeren ta hensyn til alle de syv stadiene i intervjuundersøkelsen. Det er her viktig at forskeren tenker igjennom ting som: hvilken kunnskap man ønsker å innhente, hvordan man ønsker å få tak i denne kunnskapen og hva man vil bruke den til, samt etiske aspekter i forbindelse med undersøkelsen.

I denne fasen ble det klart for meg at jeg trengte en strukturert plan for å sikre de data jeg ville samle inn. Jeg valgte derfor å utarbeide fire forskningsspørsmål under min problemstilling, og bygge intervjuguiden opp av spørsmål som ville hjelpe meg å få svar på forskningsspørsmålene.

Det tredje stadiet er: *Intervju* - her ligger selve gjennomføringen av intervjuene. På dette stadier er det også viktig at forskeren er bevisst betydningen av relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt. Det er også vesentlig å ha gjort seg opp noen tanker om hvordan man ønsker å gå frem, for å få tak i den kunnskapen man er ute etter.

I forkant av dette stadiet tenkte jeg mye på hvordan jeg skulle få til å utstråle trygghet og skape en rolig og avslappet atmosfære, siden jeg i utgangspunktet var smånervøs og spent selv. Kom jeg til å klare å skape en god kontakt? Ville samtalen få en åpen stemning? Og ikke minst, ville spørsmålene hjelpe informanten til å dele sine tanker og forventninger? Heldigvis opplevde jeg under intervjuene at praten satt løst, informantene delte villig med seg og jeg følte også at kjemien var god under samtlige intervju.

Stadiet nummer fire er: *Transkribering* – her gjør forskeren det innhentede datamaterialet klart til analyse. Det er vanligst å gjøre dette ved å transkribere det innhentede materialet fra tale til skriftlig tekst.

I dette stadiet ble jeg overasket over hvor utfordrende jeg syntes det var å skrive ned det talte språk, med pauser, mellomrom og gjentakelser. På den annen side gjorde transkriberingen meg godt kjent med all den informasjonen som informantene hadde gitt meg under intervjuene noe jeg opplevde var svært viktig i forbindelse med neste stadiet nemlig analyseringen av det innsamlede datamaterialet.

Det femte stadiet er: *Analysering* – på dette stadiet bestemmer forskeren seg for hvilken analysemetode han ønsker å benytte seg av. Analysemetoden blir valgt ut ifra hva forskeren tenker egner seg best i forhold til undersøkelsens formål og emneområde.

Her gjelder det å velge en analysemodell som på en god måte kaster lys over min problemstilling. All den informasjonen som intervjuene hadde gitt meg, var avgjørende for valg av analysemodell.

Stadiet nummer seks er: *Verifisering* – her ser man på og gjør rede for i hvilken grad undersøkelsens funn er generaliserbare, altså om de kan gjelde for ett større utvalg enn det som inngår i undersøkelsen. Hvor pålitelig funnene er, altså undersøkelsens reliabilitet samt undersøkelsens validitet, om undersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke.

Jeg anser stadiet Verifisering som viktig område i forskning og har derfor i denne oppgaven valgt å utdype dette i avsnittet om kvalitative undersøkelsers kvalitet.

Det syvende og siste stadiet er: *Rapportering* – her går man gjennom og ser til at undersøkelsens funn og metode blir presentert på en vitenskapelig holdbar måte. At undersøkelsen er bevist og tar hensyn til etiske aspekter og at rapporten som kommer ut av undersøkelsen er lesbar (Kvale og Brinkmann, 2012).

Min undersøkelse ender opp i en masteroppgave, og det er viktig for meg at det ferdige produkt følger etiske retningslinjer for denne type forskning og at produktet er skrevet på en måte som oppleves som sammenhengende, informativt og lett forståelig for lesere.

Ved å følge disse syv stadiene til Kvale og Brinkmann (2012) i min undersøkelse, er min opplevelse at de har vært til nytte for meg i arbeidet med å strukturere både arbeidsprosessen og undersøkelsen.

4.5 Intervjuprosessen.

I denne undersøkelsen ønsket jeg å intervju foreldre til barn med CI, for å finne ut noe om hva de forventer av tilrettelegging på skolen for sitt barn. Som nevnt i innledningen får 90-95 % av de døve barna i Norge tilbud om cochleaimplantat i ett eller begge ørene (Grønlie, 2005). Og dagens situasjon er at de aller fleste hørselshemmede elever i Norge i dag går på bostedsskolen sin og mottar hovedvekten av opplæringen sin der, sammen med normalt hørende barn.

4.5.1. Utvalgskriterier.

Jeg ønsket også at barnet skulle gå integrert i hørende klasse på nærskolen med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, siden flere kommunale skoler nå er nød til å tilrettelegge for en god skolehverdag for elever med sterke hørselstap. Mitt siste utvalgskriteriet var at barnet ikke skulle ha noen kjente tilleggsvansker. Dette fordi jeg ønsket at fokuset i størst mulig grad skulle ligge på CI og tilrettelegging i «normalskolen». Med så få forskningsobjekter som jeg har med i denne undersøkelsen er det ikke ett mål å generalisere funnene, deltagerne kan derfor heller ikke sies å utgjøre ett representativt utvalg for en større gruppe.

4.5.2 Rekruttering.

For å komme i kontakt med personer innenfor min målgruppe, valgte jeg å ta kontakt med to interesseorganisasjoner for å be om hjelp til å komme i kontakt med aktuelle deltakere. Siden foreldre til barn med CI utgjør en relativt begrenset gruppe, som er ganske etterspurt når det gjelder forskning, var jeg klar over at det kunne bli utfordringer å få tak i informanter.

Jeg valgte å ta kontakt med Hørselshemmedes landsforbund, samt Cochleaklubben, som er en landsomfattende frivillig organisasjon for foreldre som har barn med CI. Jeg spurte i mailen om de hadde mulighet for å hjelpe meg med å komme i kontakt med aktuelle personer, ved å legge ut mitt informasjonsskriv på deres nettsider. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hva undersøkelsen innebar og en invitasjon til å kontakte meg via telefon eller e-post dersom de ønsker mer informasjon eller er interessert i å delta i min undersøkelse.

I informasjonsskrivet ble det også bli informert om at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten at dette vil medføre noen konsekvenser for den enkelte.

Cochleaklubben ga raskt tilbakemelding på at dette var noe de kunne ordne. De anbefalte også at jeg la forespørselen ut på deres face book side, da mesteparten av aktiviteten i klubben forgikk der. Jeg la derfor ut forespørselen om deltagelse i undersøkelsen der og fikk raskt en positiv tilbakemelding fra en mor som kunne tenke seg å være med. Etter noen dager kom det enda en mor som ønsket å stille til intervju.

Fra Hørselshemmedes landsforbund fikk jeg i første omgang ingen tilbakemelding, så jeg sendte en ny mail til dem. Etter den andre mailen tok de kontakt med meg og jeg fikk kontakt med enda en som kunne tenke seg å være med.

4.5.3 Intervjuguide.

Intervjuguiden består av ni hovedspørsmål. Disse spørsmålene fungerte som en skisse over de temaer jeg ønsket å få inn informasjon om for å få belyst min problemstilling. Jeg la ned mye arbeid i utarbeidelsen av intervjuguiden og føler at dette var med på å gjøre at jeg fikk inn relevant informasjon under intervjuene. Under noen av de ni spørsmålene hadde jeg flere underspørsmål for å sikre at jeg fikk inn nok informasjon om tema. Før delen med de ni hovedspørsmålene valgte jeg å ha en del hvor jeg innhentet generell informasjon om barnet, som for eksempel hvor gammelt barnet er, hvilken klasse barnet går i og om barnet har vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Dalen (2013) påpeker at de innledende spørsmålene i intervjuet bør være lette, konkrete og ikke så følelsesladde. Dette fordi disse innledende spørsmålene skal få informanten til å føle seg vel og avslappet i situasjonen. Etterhvert kan man gå inn på de mer sentrale spørsmålene i studien.

Jeg avslutter intervjuguiden med ett spørsmål om det er noe de ønsker å belyse som jeg ikke har spurt om, for å sikre at informantene har fått komme med alle de tanker de ønsker å dele med meg i dette intervjuet. Denne måten å forme en intervjuguide på kaller Dalen (2013) for traktprinsippet.

Da jeg jobbet med å utarbeide spørsmålene til intervjuguiden valgte jeg å sjekke den opp mot Dalen (2013) sine fem kriterier for spørsmål i en intervjuguide. Disse fem kriteriene går på at

spørsmålene må være klare og tydelige. Ikke ledende og at spørsmålet ikke krever spesiell kunnskap, som informanten kanskje ikke innehar. Samtidig bør spørsmålene heller ikke inneholde så sensitive områder at informanten vegrer seg for å svare, og de bør gi rom for at informanten kan ha egne oppfatninger.

4.5.4 Prøveintervju.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg ett prøveintervju med en venninne. Hun er ikke i målgruppen for denne undersøkelsen da hun ikke har barn med ci, men hun har barn i skolealder og har derfor også forventninger om tilrettelegging av en skolehverdag for sine barn. Ved å gjennomføre ett prøveintervju fikk jeg litt erfaring med å være i intervjuerrollen. Jeg fikk også litt teknisk erfaring med lydopptakeren og forstyrrelser i lydbildet. Dette fikk jeg justert underveis i prøveintervjuet.

4.5.5 Gjennomføring av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av ett par uker. Alle informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskrivet, samtykkeerklæringen og intervjuguiden. Det at alle hadde fått intervjuguiden på forhånd kan nok ha noe å si for spontaniteten i svarene deres, men jeg vurderte dette opp mot det at informantene kanskje følte seg tryggere i situasjonen når de visste hvilke spørsmål som kom og de hadde fått tid til å tenke igjennom sine forventninger, erfaringer og tanker på områdene. Jeg sa til samtlige informanter at intervjuene kunne gjennomføres der det var mest komfortabelt for dem å ha dem. Det første intervjuet ble etter informantens ønske gjennomført hjemme hos meg og ble tatt opp med lydopptaker på en smarttelefon. De to neste intervjuene ble gjennomført på telefon da dette var mest hensiktsmessig med tanke på reisevei.

Jeg følte at jeg hadde en god tone med samtlige av informantene og at praten fløt lett. I intervjuet med informant 1, som jeg møtte personlig, følte jeg at samtalen ble noe mer naturlig enn telefonintervjuene. Jeg kunne se på ansiktet hennes om hun hadde oppfattet spørsmålet, om hun tenkte eller om hun var stille en stund fordi hun ikke var sikker på hva jeg var ute etter. Jeg opplevde også at gester og mimikk hjalp meg med å se hva hun la i svarene sine.

I starten av telefonintervjuene følte jeg at intervjuene ble mer styrt av intervjuguiden og jeg klarte ikke å oppnå en like naturlig samtale som med det intervjuet som jeg hadde ansikt til ansikt. Dette kan selvfølgelig også ha noe med kjemi mellom meg og informantene å gjøre.

Utover i telefonintervjuene fløt praten heldigvis mer fritt. Jeg var også mer usikker i pausene under telefonintervjuene, noe som førte til at jeg flere ganger etter noen sekunders pause begynte å forklare mer utdypende hva jeg var ute etter, uten å vite om de bare tenkte etter eller om de ikke forsto spørsmålet. Når jeg lyttet til lydopptakene hørte jeg også flere ganger at jeg snakket samtidig med den som jeg intervjuet.

I starten av hvert intervju takket jeg for at de ville stille opp på dette prosjektet, også fortalte jeg litt om undersøkelsen, hvorfor det ble gjort lydopptak og om gangen videre i intervjuet. Jeg informerte også alle om at de når som helst kunne trekke seg, uten at det ville få noen konsekvenser for dem. Avslutningsvis i hvert intervju spurte jeg om det var noe de ønsket å formidle som jeg ikke hadde spurt om, eller om det var punkter de ønsket å utfylle.

Samtlige av intervjuene startet med litt generell kontaktetablering før selve intervjuet. Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuene, fordi jeg følte at det brøt kontakten med informantene og virket forstyrrende. Jeg valgte heller å skrive ned notater direkte etter intervjuene.

4.5.6 Min rolle.

Under intervjuene tilstrebet jeg å vise en anerkjennende holdning. Jeg ønsket å vise forståelse og var bevisst på hvordan jeg stilte de allerede utformede spørsmålene. Jeg brukte formuleringer som «Kan du fortelle meg ...» og «Hvilke tanker gjør du deg om ...». Og forsøkte også å gi informantene tid til å svare før jeg stilte nye og utdypende spørsmål eller forsøkte å forklare spørsmålet på en annen måte.

I tillegg forsøkte jeg å være bevisst forhold som har med min førforståelse å gjøre. Min førforståelse som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, vil være med å påvirke denne undersøkelsen i alle dens stadier og da også intervjusituasjon. Min bakgrunn, mine erfaringer og opplevelser som mor til ett barn med ci vil helt klart ha innflytelse på undersøkelsen, på samme måte som mine tanker og holdninger og kunnskap om emnet. I både planleggingen, gjennomføringen og analyseringen av undersøkelsen vil jeg være en faktor som det vil være umulig å ikke ta med i betraktningen.

4.5.7 Transkribering.

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at å transkribere er å oversette fra talespråk til skriftspråk. Og ved å transkribere forskningsintervjuene blir datamaterialet strukturert på en måte som gjør det bedre egnet for analyse.

Alle intervjuene ble som nevnt spilt inn som lydopptak og jeg startet med transkriberingen av intervjuene kort tid etter at de var gjennomført. Dette gjorde jeg for å være sikker på at jeg fikk med meg flest mulige relevante detaljer. Jeg valgte å gjøre en ordrett transkribering og la også inn små pauser og mellom lyder som hm..., eh... og lignede. Dette gjorde at jeg brukte noe lengre tid enn antatt på selve transkriberingen, fordi jeg måtte høre på opptakene igjen og igjen.

4.5.8 Analyse.

I følge Dalen (2013) kan man i kvalitativ forskning benytte seg av flere ulike tilnæringsmåter for å analysere det innhentede datamaterialet, men felles for dem alle er at de har en fortolkende tilnærming. Denne fortolkede tilnærmingen bygger på en tanke om at mennesker er med på å skape sin sosiale virkelighet ved å være en del av den og at man ut fra sin sosiale virkelighet tillegger egne erfaringer, meninger og betydninger. Virkeligheten blir dermed avhengig av den som ser.

4.6 Kvalitative undersøkelsers kvalitet.

I både kvalitativ og kvantitativ forskning er det vanlig i behandle spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.6.1. Reliabilitet.

Kvale og Brinkmann (2012) sier at forskningens reliabilitet også blir omtalt som pålitelighet. Det handler da ofte om reproduserbarhet, altså om en annen forsker kan komme frem til samme resultat. Reliabiliteten styrkes blant annet ved åpenhet om framgangsmåten i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å ha fokus på å tydeliggjøre forskningsmetoden i denne oppgaven for å styrke reliabiliteten.

Kleven (2011, b) utdyper dette noe mer og skriver at god reliabilitet er når dataene er lite påvirket av tilfeldige målefeil. Han hevder at reliabiliteten er knyttet til påliteligheten av de

enkelte personene på det tidspunktet de ble målt. Dette innebærer at han mener man ikke nødvendigvis vil kunne komme frem til samme resultat ved en senere undersøkelse, fordi det kan ha oppstått ting i tiden mellom undersøkelsene som påvirker resultatet.

Man kan i min undersøkelse for eksempel stille spørsmålet: Er det en spesiell gruppe mennesker som melder seg til undersøkelser som min?

Når det gjelder denne undersøkelse kan man også se på reliabiliteten i forbindelse med intervjuene. Ble intervjuene gjennomført på samme måte? Fikk alle intervjuobjektene stilt samme spørsmål? Forstod alle hva jeg spurte om?

For å styrke reliabiliteten i min undersøkelse har jeg selv gjennomført alle intervjuene, dette gjorde at jeg hadde mulighet til å stille spørsmålene på en så lik måte som mulig.

Når jeg utarbeidet spørsmålene i intervjuguiden forsøket jeg å være så klar som mulig i formuleringen. Jeg unngikk bevist fremmedord og spurte kun om en ting i hvert spørsmål. Dette gjorde jeg for å unngå misforståelser eller at foreldrene oppfattet spørsmålene som utydelige og av den grunn måtte gjette seg til hva jeg var ute etter. I tillegg har intervjuguiden min en struktur som gjør det lett for meg å hake av ved ett punkt når jeg føler at det har blitt besvart. Dette gjør det lettere å se om jeg har fått dekket alle områdene, og sett at alle har fått uttalt seg om alt.

Jeg antar allikevel at det vil være vanskelig å oppnå samme resultat ved senere intervjuer, siden vi da drar med oss en historikk på ett allerede gjennomført intervju og denne erfaringen vil påvirke utfallet av det neste intervjuet.

4.6.2. Validitet.

Kleven, (2011,b) sier at noen forskere mener at begrepet validitet ikke er relevant i forbindelse med kvalitativ forskning. De begrunner dette med at kvalitative studier ikke dreier seg om ting som kan måles. Mens andre forskere anser validitet til å være et viktig begrep også innenfor denne forskningstradisjonen. Det fremkommer med andre ord ulike meninger om innholdet i begrepet validitet og hvilke typer validitet som er relevante innenfor den kvalitative forskningstradisjonen

De senere årene har det imidlertid vært økt fokus på validitet i kvalitative undersøkelser, men da med en annen forståelse av begrepene enn den som tradisjonelt er benyttet i kvantitativ forskning. Validitet i den kvalitative forskningen bør ifølge Kvale og Brinkmann (2012), gis

en form og et innhold som er mer i tråd med den kvalitatives forskningens egenart. Validitet, også omtalt som funnenes gyldighet, handler først og fremst om man får undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke.

Jeg har valgt å se denne undersøkelsens validitet i lys av Maxwell (1992) sine kategorier som mål for validitet.

I artikkelen *Understanding and Validity in Qualitative Research* viser Maxwell (1992) til ulike former for validitet som han mener er relevante i forbindelse med kvalitativ forskning. Han deler inn i Descriptive (deskriptiv/beskrivende) validitet, Interpretive (fortolkende) validitet, Theoretical (teoretisk) validitet og Generalizability (generaliserbarhet).

Under kategorien beskrivende validitet setter han fokus på hva forskeren har sett eller hørt. Det dreier seg om påliteligheten i gjengivelsen av de dataene som forskeren har samlet inn. Forskeren skal tilstrebe å gjengi dataene så upartisk som over hode mulig. Dette har jeg forsøkt å ivareta gjennom hele prosessen, ved å bevist forsøke å unngå å farge beskrivelsene i oppgaven av mine egne erfaringer, verdier og teorier. I intervjusituasjonen valgte jeg innledningsvis å gjøre det klart for intervjuobjektene at jeg ønsket å høre om både positive og negative erfaringer og forventninger i forhold til tilrettelegging på skolen for deres barn. Gjennom alle intervjuene var jeg bevist på å la intervjuobjektet snakke fritt og ikke styre intervjuet etter mine forventninger om hva jeg kom til å få høre. I Transkriberingen av intervjuene brukte jeg tid på å gjengi intervjuobjektets eksakte ordlyd.

I fortolkende validitet ses det på forhold som ikke kan studeres direkte, for eksempel hva informanten mente med et bestemt utsagn eller personens intensjon. Det handler om hvor gyldig tolkningen av intervjuobjektene forståelse er. Målet med denne undersøkelsen er å få frem foreldrenes forventninger til tilrettelegging for sitt barn på skolen. En trussel mot den fortolkende validitet kan være at intervjuobjektet ikke opptrer oppriktig i forhold til hva de ønsker å formidle. Det kan være flere grunner til, at de velger å holde igjen tanker eller ytre noe de i utgangspunktet ikke mener. For eksempel at de ikke føler god kontakt med intervjueren eller at de ønsker å fremstå som «gode» intervjuobjekter ved å gi intervjueren den informasjon de tenker at han er ute etter (Maxwell, 1992). Jeg opplevde under intervjuene at samtalen fløt godt og at intervjuobjektene var avslappede og trygge i situasjonen. Dette gjorde at jeg satt igjen med en opplevelse av det de formidlet var sannheten for dem i øyeblikket.

Med teoretisk validitet mener Maxwell (1992), forhold som går lenger enn bare å beskrive informantenes perspektiver. Tolkningene blir under denne kategorien knyttet opp mot teorier og det dreier seg om både å forklare og beskrive ett fenomen. Han påpeker her at det aldri kun finnes en korrekt tolkning eller beskrivelse av ett fenomen i kvalitativ forskning. Forskerens deltagelse og forforståelse vil som nevnt under avsnittet: «Hvordan forskeren kan påvirke resultatet av ett forskningsintervju» påvirke både forklaringer og beskrivelser. Derfor vil ulike forskere kunne komme frem til forskjellige, men like valide tolkninger av samme fenomen.

I den siste kategorien generaliserbarhet, hevder Maxwell (1992) at det i kvalitative studier dreier seg om en annen form for generalisering enn det vi snakker om i kvantitative studier. Mens man i kvantitative studier søker å generalisere funn til en populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger, dreier generaliserbarhet i kvalitativ forskning i større grad om de data som kommer frem, kan oppleves som nyttige for å forstå lignende situasjoner. Han påpeker også at det er nettopp denne mangelen på statistisk generaliserbarhet som er styrken til den kvalitative forskningen. Forskeren kan her få en unik sjanse til å gå i dybden og gjennom dette få innblikk i hvordan de aktuelle menneskene opplever sin livsverden.

Funnene i denne undersøkelsen forteller kun om et par foreldres forventninger og opplevelser av tilrettelegging på skolen. Disse funnene kan ikke uten videre generaliseres til å være gjelde for andre foreldre til barn med cochleaimplantat. Dette fordi de på bakgrunn av sine erfaringer, opplevelser og kunnskap vil kunne sitte igjen med andre forventninger enn intervjuobjektene, allikevel tenker jeg at noen lesere kan komme til å kjenne seg igjen i intervjuobjektene erfaringer og at funnene dermed kan ha en nytteverdi for noen. Konklusjonen må allikevel blir at funnene i denne undersøkelsen bør tolkes med forsiktighet da de baserer seg på ett lite utvalg personers forventninger og opplevelser.

4.7 Oppsummering.

Jeg har i dette kapittelet her jeg startet med å gjøre rede for noen etiske betraktninger som jeg har lagt til grunn for denne oppgaven. Videre har jeg beskrevet oppgavens vitenskapelige forankring og gjort rede for mitt valg av metode. Jeg har beskrevet kjennetegn både ved den kvalitative metodiske tilnærmingen og det kvalitative forskningsintervju. Jeg har også vært

kort innom noen ulike faktorer som påvirker ett forskningsintervju. Deretter har jeg representert Kvale og Brinkmann (2010) sine stadier i en intervjuundersøkelse og ut ifra hvordan jeg tolker disse, knyttet de opp imot min undersøkelse og arbeidsprosess.

Videre beskriver hvordan jeg praktisk valgte å gjennomføre selve intervjuprosessen med intervjuguide, prøve intervju, transkribering og analysering

Avslutningsvis i kapittelet, under avsnittet om kvalitative undersøkelsers kvalitet, har jeg sett på begrepene validitet og reliabilitet. Jeg har belyst noen sider av disse begrepene og beskrevet hvordan jeg tolker de sett i lys av min undersøkelse.

5. Resultat og analyse.

I det 5 kapittelet starter jeg med å gjøre rede for analyseprosessen deretter kommer en presentasjon av informantene, videre presenterer jeg funnene i undersøkelsen organisert etter de kategoriene som jeg kom frem til i analyseprosessen.

I dette kapittelet starter jeg med en beskrivelse av analyseprosessen. Deretter presenterer jeg En analysemodell i fire trinn av Befring (2010), siden denne modellen fungerte som en inspirasjon for meg under analysearbeidet med oppgaven. Videre kommer en presentasjon av informantene og noe om hvordan de synes at ci fungerer som hjelpemiddel for sitt barn. Jeg bruker sitater fra intervjuene for å støtte opp under påstandene. Jeg har valgt å presentere funnene organisert etter de kategoriene som jeg kom frem til gjennom analyseprosessen. Jeg valgte å gå igjennom og samle ulike utsagn fra intervjuene som jeg oppfattet at uttrykte noe av det samme og lot disse danne grupper som tilslutt ble til kategorier.

Kategoriene jeg kom frem til var: Forventinger til skolen, kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever, erfaring med skolens tilrettelegging og foreldrenes opplevelser i møte med skolen.

5.1. Analyseprosessen.

Dalen (2013) hevder at analyseprosessen i kvalitativ forskning starter så tidlig som i intervjufasen. Hun begrunner dette med at forskeren observerer og vurderer underveis i intervjuet og at analyseprosessen dermed allerede er i gang.

I følge Kvale og Brinkmann (2012) starter analyseringen av materialet når forskeren går igjennom lydopptakene for å transkribere dem over til tekst.

Personlig følte jeg at tankene og vurderingene startet allerede under intervjuet, men at jeg under transkriberingen fikk ett mye tydeligere bilde av helheten og det egentlige innholdet i utsagnene.

5.1.1 Hermeneutikk

Dalen (2013) omtaler hermeneutikken som det vitenskapsteoretiske fundament for den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og fortolkning. Fokuset på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet, er et sentralt element i fortolkningen. For å få fatt i en dypere mening er det en forutsetning at budskapets enkeltelementer ses på som en del av en helhet og at helheten ses i lys av enkeltelementene.

Vekselvirkningen mellom å fokusere på deler og helhet for å oppnå en dypere forståelse omtales av Dalen (2013) som den hermeneutiske sirkel. Prosessen blir også omtalt som den hermeneutiske spiral, dette bunner i at det ikke finnes ett eksakt utgangspunkt eller sluttspunkt for prosessen.

I analysen av mitt innsamlede datamateriale har jeg vært inspirert av den hermeneutiske sirkel/ spiral. Jeg har først transkribert alle lydopptakene og lest gjennom all tekst flere ganger for å danne meg ett bilde av helheten. Deretter gikk jeg i gang med å dele opp teksten i enkelt utsagn som jeg videre sorterte inn i ulike kategorier. Kategoriene vurderte jeg igjen opp mot helhetestanken i undersøkelsen. Gjennom analyseprosessen forsøkte jeg å finne meningen bak de dataene jeg hadde samlet inn i intervjuene og uttrykke eller fremstille disse på en mer sammenhengende, oversiktlig og klar måte.

«Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer» (Kvale og Brinkmann 2012, s.201)

Kvale og Brinkmann (2012) sier at i en kvalitativ undersøkelse vil det å analysere være å skape en mening ut av det datamaterialet som man har innhentet. For å finne mening i materialet benytter forskere ulike analyseteknikker. Hvilken teknikk som benyttes avhenger av flere faktorer. Hva forskeren foretrekker, hvilken intervju type en har brukt og hvilket formål studien har, kan være avgjørende for valg av analyseverktøy.

5.1.2. Analysemodell.

I boken «Forskningsmetode med etikk og statistikk» presenterer Befring (2010) en analysemodell som består av fire trinn som til dels overlapper hverandre. Denne analysemodellen har vært en inspirasjon for mitt analysearbeid.

I det første trinnet snakker Befring (2010) om transkribering og strukturering. Her går forskeren igjennom innsamlet lyd materialet og overfører det til ett tekst materialet. I denne prosessen får forskeren mulighet til å få ett mer helhetlig og strukturert overblikk over datamaterialet.

Både Kvale og Brinkmann (2012) og Dalen (2013) påpeker at det er av betydning at forskeren selv foretar transkripsjonen så langt det er mulig. De trekker også frem at ved å foreta transkripsjonen selv vil forskeren få ett større innblikk og oversikt i materialet, noe som vil kunne sette i gang tanker rundt det videre arbeidet med materialet.

Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene selv, kort tid etter gjennomført intervju slik at jeg husket mest mulig av de detaljene som ikke kommer frem på ett lydopptak.

Trinn to i denne analysemodellen omhandler forenkling og fokusering. Gjennom dette trinnet skal forskeren foreta en datareduksjon. Forskeren skal gjennom stikkord, oppsummeringer og sammenfatninger finne meningsbærende enheter som ord, mønstre og temaer som går igjen i teksten. I arbeidet med dette trinnet forsøkte jeg å finne utsagn og sammenhenger som kunne kyttes opp mot mine forskningsspørsmål og på den måte hjelpe meg å få svar på min problemstilling.

Det tredje trinnet omhandler organisering, koding og kategorisering. I dette trinnet skal forskeren organisere de meningsenhetene som ble funnet i trinn to. Dette gjøres ved at forskeren organiserer de ulike tema eller utsagn inn under ulike kategorier.

Under dette trinnet arbeidet jeg mye med å komme frem til de ulike kategoriene. Jeg jobbet med å samle ulike utsagn som uttrykte noe av det samme og danne grupper som tilslutt ble til

kategorier. Jeg kom frem til følgende fire kategorier: Forventinger til skolen, kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever, erfaring med skolens tilrettelegging og foreldrenes opplevelser i møte med skolen.

Jeg kommer videre inn på disse kategoriene i kapittel 6, hvor jeg drøfter mine funn.

I det fjerde og siste trinnet i Befring (2010) sin analysemodell handler det om å tolke og trekke troverdige konklusjoner. Her skal forskeren ved hjelp av utsagnene under de ulike kategoriene, fange opp fellestrekk, spesielle egenskaper og mønster i materialet.

Jeg valgte å analysere og drøfte funnene i min undersøkelse organisert etter mine fire forskningsspørsmål. På den måten ønsket jeg å tydeliggjøre hvordan jeg tolket mine funn og begrunne mine konklusjoner. Dette blir mer utdypende presentert i avsnittet « drøfting av funnene i undersøkelsen. ».

5.2. Presentasjon av informanter.

Informant 1: Hun er mor til en gutt på 8,5 år som er født døv og fikk cochleaimplantat på begge ører når han var 2,5 år. Han går i 3 klasse på nærskolen og har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Han har ingen kjente tilleggsvansker. Han har flyttet og derfor byttet skole mellom 2 og 3 trinn. Mor formidler derfor tanker, opplevelser og forventninger fra to ulike skoler. I klassen hans nå, går det to andre gutter med hørselshemming, i tillegg er kontaktlæreren hans tunghørt og bruker høreapparater på begge ører. Han benytter norsk tale som daglig språkkode, med noe støttetegn både hjemme og på skolen. Mor opplever at gutten behersker språkkoden bra og at ci fungerer godt som ett hjelpemiddel for han.

«Jeg vil si det fungerer...ja optimalt for barnet og for å gi han en type hørsel, så vil jeg si at det fungerer bra eller godt mm»

Informant 2: Hun er mor til en jente på 8 år. Jenta er døv og fikk cochleaimplantat på begge ører da hun var 2 år og 9 måneder. Hun går i tredje klasse på nærskolen og har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Hun har ingen tilleggsvansker ut over døvheten. Hennes språkkode er norsk tale. Mor opplever at språkkoden fungerer veldig bra for datteren, selv om det i visse situasjoner med mye folk og mange samtaler på en gang kan være vanskelig.

«...i det normale hverdagslivet fungerer det veldig veldig godt.»

Hun opplever også at ci fungerer svært godt som ett hjelpemiddel for sin datter.

«Veldig, veldig også i det sosiale, altså i hennes sosiale liv i forhold til venner, idrett, sånne type ting fungerer det også veldig godt»

Informant 3: Han er far til en jente på 5 år. Jenta er døv og fikk cochleaimplantat på begge ører når hun var 1 år 8 mnd. Hun benytter til daglig kun norsk tale som språkkode. Hun går integrert i nærbarnehagen og skal starte på nærskolen til høsten. Samarbeidet rundt overgangen mellom barnehage og skole er godt i gang. Og det har vært flere planleggingsmøter for å sikre at skoletilbudet blir godt tilrettelagt for jenta og hennes hørselstap. Hun har ingen tilleggsvansker utover døvheten. Hun har på grunn av sin hørselshemming vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Far opplever at språkkoden fungerer godt for datteren.

«Hun er flink til å forstå, forstår det meste i de fleste settninger, raske beskjeder, i støy, hun er veldig flink til å forstå, leser kontekster.»

«Hvis man tar det med ro, så går det bra. Og hvis hun også tar det med ro da, så er det stort sett ikke noe problem.»

5.3. Forventninger til skolen.

Siden undersøkelsens hovedfokus altså oppgavens problemstillingen dreier seg om foreldres forventninger, ble intervjuguiden formet med tanke på forventninger og mye av de innsamlede dataene omhandler derfor tanker og forventninger til skolen. Informantene forteller under denne kategorien om forventninger til skolen både i form av tilrettelegginger av ulike slag, men også om en forventning om at skolen skal være interessert, engasjert og bevist i forhold til barnets hørselshemming. De kommer alle tre også med tanker og forventninger rundt det å være annerledes, det å ikke komme inn i felleskapet, vansker med å få

venner og stigmatisering av medelever på grunn av tiltak som skolen iverksetter for å kompensere for hørselshemmingen.

Alle mine tre informanter formidlet mange tanker og forventninger til hvordan skolen skulle tilrettelegge skolehverdagen for deres barn.

Informant 1 fortalte at de hadde en forventning om å bli møtt på en positiv måte, og at de regnet med at dette var noe som skolen skulle være interessert i å få til å fungere. Hun forteller videre at allerede før skolestart opplevde de at nærskolen han tilhørte ikke innfridde forventningene vedrørende tilrettelegging. De opplevde å ikke møte forståelse for hvilke behov deres barn hadde i forbindelse med sin hørselshemming og de bestemte seg for isteden å søke barnet inn på en privat skole i nærheten.

«Ja jeg hadde jo en forventning om å bli møtt positivt egentlig, med at de burde være interessert i å få dette her til å funke, og tilrettelegg for barn som er hørselshemmede. Det var jo forventningene, men det var ikke sånn han ble møtt.»

Informant 2 snakker om forventninger i forhold til at barnet skal få den hjelpen hun trenger og har krav på. Hun påpeker ting som gode lys og lyd forhold, assistent og spesialundervisning, men også om viktigheten av å bli behandlet som ett vanlig barn og ikke bare det hørselshemmede barnet.

Hun hadde en forventninger om at dette kom skolen til å ordne på en god måte og hun sier hun opplevde at forventningene hennes ble innfridd på dette området.

«Eneste man vet eller tenker er, på en måte at du skal at de skal få den hjelpen som de faktisk trenger og har krav på. Og jeg på en måte forventet at det fikk hun eh.. Uten at man måtte kjempe og det føler jeg egentlig at hun har fått da.»

Mens de to første informantene snakker om forventninger som de hadde for noen år siden står Informant 3 mitt oppi denne prosessen nå. Hans barn skal starte på skolen til høsten og han formidler mange tanker og forventninger til overgangen mellom barnehage og skole. Han formidler også en usikkerhet med tanke på denne nye epoken i datterens liv og hvordan den skal løses på en best mulig måte,

«Ja jeg er veldig redd for at alt ikke skal være på stell til første skoledag da, kan du si...»

Videre snakker han om viktigheten av å finne en gylden middelvei hvor hun får tilpasset opplæring i de fagene det er vanskelig for henne henge med, samtidig som hun inkluderes i klassen slik at hun utvikler en klassetilhørighet. Han har ett ønske om at de møter engasjerte personer i skolen som er villige til å sette seg inn i problematikken rundt undervisning av hørselshemmede gjennom kurs og lignende tiltak.

Alle tre informantene snakker om tanker i forhold at barnet kan bli sett på som annerledes eller spesiell av de andre elevene. De snakker om hvilke forventninger de har til skolen og hvordan skolen må være bevisst når de tilrettelegger, slik at man i størst mulig grad unngår at barnet blir satt utenfor klassefelleskapet, blir ertet eller blir gående alene uten noen å leke med i friminuttene.

Informant 2 påpeker her at hun synes det er viktig at assistenten ikke følger etter datteren og til enhver tid, og står parat til å hjelpe, men lar henne få forsøke selv først:

«ja jeg tenker det at barna skal lære seg å jobbe litt selv, de skal også føle mestring og de kan ikke ha en sånn voksen person som skal stå ved siden av de hele skoledagen altså. Da blir de rarere enn det de er på en måte he he, det tenker jeg, ja men jeg tror det er veldig viktig.»

Informant 3 formidler tanker om det å bli tatt ut av klasserommet for å få spesialtilpasset undervisning. Han sier han er redd for at det kan være med på å gjøre henne mer annerledes og øke muligheten for at hun kan bli ertet eller mobbet.

Informant 1 sier også noe om dette temaet. Hun trekker frem at det å planlegge og tilrettelegge overgangssituasjoner og friminutt kan være viktig i tilretteleggingen av ett hørselshemmet barn sin skolehverdag. Hun sier videre at man må hjelpe barnet med å knytte vennskap, delta i fellesleker og å påse at barnet også får med seg de beskjeder som blir gitt underveis i en lek. Dette var noe de flere ganger tok opp med den første skolen deres sønn gikk på.

«Ja det var jo friminutt og overgangssituasjoner. Da det ofte er der det er store utfordringer. Få hjelp til å komme inn i lek og knytte vennskap. Ikke gå alene. At det var vanskelig når leken skiftet raskt og at han trengte tett oppfølging på sånne ting, at læreren som har vakt for eksempel kan arrangere litt sånn fellesleker så det er lettere å komme i gang liksom. De synes vi på den skolen han gikk på i Oslo, at det var litt vanskelig og få dem til å forstå alvoret av det.»

Både informant 2 og informant 3 trekker frem at barna hadde eller kommer til å ha mange kjente barn rundt seg ved skolestart. Og at de har/ hadde tanker om at dette muligens letter eller lettet overgangen mellom barnehage og skole for deres barn.

Informant 2 sier at det opplevdes som trygt at mange av de barna datteren begynte på skolen med kjente henne fra før.

«Nå går hun jo på nærskolen hun har jo gått i barnehage med halvparten av de hun går i klasse med så så klart det var jo ikke noe sånn skummel situasjon med at du kommer inn ny på skolen og ikke kjenner noen og da har ett handicap i tillegg, så det også gjorde det jo ekstra trygt på en måte»

Informant 3 trekker også frem at datteren skal starte på skolen med mennesker hun kjenner godt, og at dette vil være positivt for henne

«Heldigvis så begynner hun i en klasse med elever på skolen der folk har kjent henne bestandig.»

Samtlige informanter forholder seg nå til skoler hvor det tidligere har gått hørselshemmede elever. Dette er noe de alle trekker frem som positivt. De formidler alle en forventning om at skolen på grunn av sin erfaring kan noe om temaet tilrettelegging for hørselshemmede elever fra før.

Informant 1 sier at hun har ulike opplevelser av de to skolene. Hun trekker frem at hennes forventninger til tilrettelegging for guttens hørselshemming i større grad innfris ved den nye skolen. Hun nevner i denne forbindelse at det på den nye skolen går flere hørselshemmede barn i klassen og at læreren også selv er hørselshemmet.

«På den nye skolen innfris de i mye større grad, men der gikk det jo hørselshemmede i klassen fra før og læreren er også hørselshemmet.»

Informant 2 forteller at det på skolen går en hørselshemmet elev til, med cochleaimplantat og at skolen derfor har kompetanse på området selv om hun påpeker at disse to elevene er svært forskjellige og i utgangspunktet kan være vanskelige å sammenligne når det gjelder hva de trenger av tilrettelegging.

.« de har jo en annen jente som går der som har ci, som er tre år eldre. Så de har jo litt kompetanse fra før...på en måte.»

I tillegg snakker to av informantene videre om tanker, ønsker og forventinger til både skolens og lærerens kompetanse i forhold til tilrettelegging for deres barn og dets hørselshemming.

Informant 1 sier at hun forventer at skolen og lærerne setter seg inn i problematikken og leser seg opp på temaet når det starter ett barn med cochleaimplantat på skolen. Hun forteller at det finnes mye god informasjon om temaet på internett, både av småfilmer og div informasjonshefter. Hun sier videre at hun tenker at det burde være i lærerens egen interesse å tilegne seg kunnskap om de barna en skal ha i sin klasse slik at det i større grad har mulighet for å sette seg inn i og forstå elevens situasjon og tilrettelegge ut ifra den.

Hun trekker i den forbindelse også inn viktigheten av tilrettelegging av barnets skolehverdag utover selve undervisningsdelen. Hun legger fokus på at barn må ha det bra og føle seg trygg på skolen for å mestre den faglige delen.

«Da tenker jeg på alt og ikke bare undervisningsdelen. Jeg tenker at skal ett barn klare å ta imot undervisning så henger det også med at du har det bra i friminuttene og føler deg trygg på skolen, at det blir liksom totalpakken.»

Informant 2 snakker om at hennes forventinger til læreren i utgangspunktet ikke var så store men at hun forventet at de kunne det mest grunnleggende som plassering i klasserommet, gode lys og lyd forhold, tydelig tale og at lærerne ikke snakket mens de sto med ryggen til eller skrev på tavla slik at datteren ikke fikk mulighet for munnavlesning. Hun formidler også en forventning om at lærerne tar kontakt med henne og spør om ting de lurte på i forbindelse med tilrettelegging av skolehverdagen til datteren.

« jeg forventer at de spør meg hvis de lurer på noe for ofte så vet jeg sikkert svaret he he..»

På spørsmålet om forventningene deres har forandret seg gjennom skoleforløpet svarer begge de informantene som dette temaet er aktuelt for, at de ikke opplever en endring i sine forventninger til skolen og dens tilrettelegging.

Informant 1: *« Nei jeg tenker vel ikke at det har forandret seg så mye, for jeg tenker at det går mye på de samme tingene og at ting henger så sammen hele veien egentlig, både med det sosiale og det å kunne ha det bra for å kunne motta undervisning»*

5.4 Oppsummering.

Alle tre informantene formidlet under denne kategorien en forventning om å bli møtt av skolen på en positiv måte, og de formidlet en forventning om at skolen skulle være interessert i å samarbeide med dem for få barnets skolestart til å bli en positiv og god opplevelse.

Erfaringene deres på dette punktet var dessverre delte og informant 1 valgte for sitt barn en annen skole enn den gutten tilhørte, da de ikke opplevde at skolen var interessert i å samarbeide med dem for å få tilrettelagt guttens skoletilbud i forhold til hans hørselshemming. Informant 2 og 3 sine opplevelser under denne kategorien var stort sett positive. I tillegg formidlet alle tre tanker om usikkerhet. Disse tankene dreide seg i hovedsak om faren for at barnet kunne bli stigmatisert på grunn av sin hørselshemming og tilretteleggingen rundt den. De poengterer at de har forventninger til skolen om at tilretteleggingen blir gjort på en bevisst måte slik at barnet i minst mulig grad blir tatt ut av klassefelleskapet.

5.5 Kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever.

Denne kategorien kan kanskje oppleves å skli noe inn i forventningene rundt skolens kompetanse på tilrettelegging for hørselshemmede, men under dette avsnittet ønsker jeg å belyse foreldrenes opplevelse av egen kunnskap om tilrettelegging av skolehverdagen for

hørselshemmede i nærskolen. Informantene forteller under denne kategorien om hvilken kunnskap de selv hadde om tilrettelegging for hørselshemmede elever og de kommer også inn på hvilken kunnskap de opplevde at skolen satt inne med.

Både informant 1 og informant 2 sier spontant at de hadde lite eller ingen kunnskap om tilrettelegging på skolen for hørselshemmede. Men informant 1 kommer raskt inn på helt konkret kunnskap som hun satt inne med i forhold til tilrettelegging for hørselshemmede i skolen.

Informant 1: *«Eh... . Jeg hadde vel ikke selv så mye, eller jeg hadde jo kunnskap om hva som er viktig, hvilke anbefalinger som er, få elever i klassen, lydutstyr, hvordan en lærer forholder seg til hvordan man gir beskjeder, sørger for at hørselshemmede elever kanskje får gjentatt beskjeder så man er sikker på at de skal ha fått det med seg, både beskjeder og undervisning. Veldig obs på at å passe på at læreren og spesialpedagogen passer på mørke hull at det ikke blir noen sånne mørke hull. Det synes jeg det har vært veldig viktig å mase litt på skolen om»*

Hun sa videre at hun opplevde at den første skolen visste lite om hørselshemming og hva det innebar, noe som gjorde at de følte de måtte være på vakt å passe på hele tiden.

«Også viste de heller lite om hva det vil si å være hørselshemmet så vi måtte jo være på vakt liksom. Hele tiden.»

Informant 2 forteller også at hun ikke følte at hun satt inne med noe spesiell form for kunnskap på tilrettelegging for hørselshemmede elever, men også hun nevner helt konkrete tiltak i forhold til tilretteleggingen som hun hadde forventninger om. For eksempel lys og lydforhold, klassestørrelse og tekniske hjelpemidler.

Informant 3 er i den situasjon at hans datter starter på skolen til høsten og han formidler under intervjuet mye konkret kunnskap om hva som er viktig å ta hensyn til når man tilrettelegger for en hørselshemmet elev på skolen.

5.6 Oppsummering.

Alle tre informantene formidler under dette avsnittet altså mye konkret kunnskap på hva de anser som viktig og kommer alle tre inn på områder som fysisk plassering i klasserommet, hvordan lysforholdene bør være, teknisk utstyr som lydutjevningsannlegg og mikrofoner samt mulighet for munnnavlesning. I tillegg trekker to av dem frem kunnskaper om hvilke anbefalinger fagmiljøene innenfor hørsel vektlegger i tilretteleggingen av skolehverdagen for hørselshemmede elever.

5.7 Erfaring med skolens tilrettelegging.

Under denne kategorien valgte jeg å samle de utsagn som informantene kom med som sa noe om deres erfaring og opplevelse av skolens tilrettelegging for deres barn.

I intervjuguiden valgte jeg å dele spørsmålene inn i områdene fysisk/teknisk tilrettelegging, sosial tilrettelegging og pedagogisk tilrettelegging. Svarene under dette avsnittet blir derfor også presentert under de tre overskriftene.

Alle de tre intervjuede har barn som benytter seg av tekniske hjelpemidler for å forsterke lydbilde. De benytter mikrofoner, høyttalere, teleslynger, smartboard o.l. Samtlige av informantene formidler at dette er ett område som de opplever at skolene håndterer greit. Informantene opplever at nødvendig utstyr søkes om, innvilgelse, kommer på plass, benyttes og fungerer for det meste. Under avsnittet sosial tilrettelegging er det større variasjon i informantenes erfaringer. Det er også ulikt hva informantene opplever at deres barn har behov for av sosial tilrettelegging. Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging har alle tre informantene barn som har tilgang til assistent 100%, enten kun på seg eller på deling med noen andre elever i klassen. Alle tre barna har også vedtak om spesialpedagogisk hjelp og i den forbindelse kommer informantene inn på hvordan spesialundervisningen bør gjennomføres for ikke å oppleves som stigmatiserende for barnet.

5.7.1. Fysisk og teknisk tilrettelegging.

Informant 1 forteller at det ble forsøkt flere løsninger på tekniske hjelpemidler før man kom frem til en løsning som fungerte for deres sønn. Hun opplevde at utstyret kom raskt på plass og lærerne tok i bruk utstyret.

«Han prøvde også en sånn som man har rundt halsen. Halsslynge, men den syntes han ikke var noe ålreit, så derfor ble det lagt inn en teleslynge i klasserommet hans, og i de andre timene hvis det var timer utenfor klasserommet, så hadde de en sånn håndholdt sak, høyttaler forsterker.»

Informant 2 sier også at hun er godt fornøyd med hvordan det har blitt tilrettelagt for datteren med tekniske hjelpemidler på skolen. Både lærerne og elevene er flinke til å benytte mikrofoner og andre tekniske hjelpemidler til enhver tid.

«Lærerne er veldig flinke til å bruke mikrofon, eleven bruker mikrofon eh det brukes også jeg holdt på å si eh tekniske hjelpemidler på det rommet, når de har spesped timer.»

I informant 3 sitt tilfelle har ikke datteren startet på skolen ennå men prosessen er godt i gang, og søknader om ulike tekniske hjelpemidler er sendt. Han sier videre at han har tiltro til at dette kommer til å være på plass ved skolestart. I tillegg nevner han andre fysiske tilrettelegginger som enten er satt i gang eller søkt om som støydemping og solskjerming av klasserommet.

« det er søkt om to forskjellig sånne hærre lydutjevningsanlegg nå. Så det er vel egentlig bare en formalitet og det er det søkt om, så det kommer til å være på plass... samtidig så foregår det en del ombyggingsarbeid akkurat nå på skolen av klasserom og støy demping og sånne tiltak»

Begge informantene som har barn på skolen sier de opplever at det tekniske utstyret sort sett fungerer. Det de begge nevner i denne forbindelse er at hvis det først er noen som ikke virker så kan det ta tid før det oppdages og tas tak i. Begge sier at når det har vært noe galt med den tekniske utstyret så har det blitt deres oppgave å ta kontakt med hjelpemiddelsentralen for å få det fikset.

Informant 1 sier at på den første skolen som sønnen gikk var det en del utfordringer med teleslyngen og at den tok inn mye støy. De hadde i denne perioden hyppig kontakt med hjelpemiddelsentralen og hun følte at skolen skjøv ansvaret for denne oppfølgingen over på dem. Hun poengterer derimot at hun ikke har hørt noe om dette på den nye skolen som sønnen går på nå og at hun derfor regner med at utstyret enten fungerer tilfredsstillende nå, eller at læreren selv tar direkte kontakt med hjelpemiddelsentralen hvis det er noe feil.

Informant 1:

« det har vært en del utfordringer med at teleslyngen tar inn en del støy og andre type lyder så vi følte vel at vi ringte hjelpemiddelsentralen to ganger i uken en periode»

Informant 2 sier at hun stort sett opplever at det tekniske utstyret fungerer godt. Den gangen hun derimot opplevde at noe ikke var i orden var det ingen som ga henne beskjed og hun fant selv ut at noe ikke fungerte når hun var med datteren ned på skolen en dag.

«Men det er klart at hadde ikke jeg vært med ned til skolen, så kunne det jo fort gått ett par uker uten at noen egentlig oppdaget det da.»

Hun sier også at hun har gitt skolen beskjed om at de må sjekke utstyret og hvis de finner noe feil må de ringe hjelpemiddelsentralen. Hvis de ikke finner ut av feilen må de ringe henne, så skal hun selv ta kontakt med hjelpemiddelsentralen.

«Jeg har gitt veldig klar beskjed om det på skolen at dere må ringe til hjelpemiddelsentralen hvis det er noe som ikke virker og hvis dere ikke finner ut av det, så får dere ringe meg bare, så får jeg ringe de.»

Når det gjelder den fysiske tilretteleggingen nevner alle foreldrene områder som plassering i klasserommet, lysforhold og munnavlesning som tiltak som er iverksatt av skolen for å tilrettelegge skolehverdagen for deres barn. Informant 1 og 2 nevner også smartboard. De sier begge at de stort sett er fornøyde med den fysiske tilretteleggingen med unntak av noen enkeltepisoder og at de opplever at dette stort sett fungerer greit.

5.7.2. Sosial tilrettelegging.

Alle tre informantene formidlet tanker og usikkerhet om det at deres barn kan bli sett på som annerledes eller holdt utenfor klassefellesskapet på grunn av sitt handicap. På spørsmålet om sosial tilrettelegging var erfaringene hos informantene delte.

Informant 1, fortalte at den første skolen ikke la vekt på sosial tilrettelegging i den grad de ønsket og at deres gutt gikk mye alene i friminuttene. Noe som endret seg når han skiftet skole.

Informant 1 sier at *«friminuttene og sånne ting det jobbet vi mye med å få dem til å forstå at han trengte ekstra hjelp, mens nå virker det som at friminuttene går bedre han sier ihverfall selv at han alltid er ute og leker og er sammen med de andre. Det gjorde han ikke på den første skolen da hadde han ofte vært alene.»*

Informant 2 sier også at de ikke kjenner til noen form for sosial tilrettelegging for deres barn, men at de heller ikke har sett ett behov for dette til nå. Og at det er mulig skolen hadde tatt tak i dette hvis det hadde vært ett behov der.

« Det føler jeg vel egentlig ikke at skolen gjør. At de legger opp til noe sånn sosialt eh nå er vi jo heldige sånn sett at hun er veldig sosial så det har ikke vært noe problem, så jeg vet jo ikke om de kanskje hadde lagt mer opp til det hvis eller prøvd å legge til rette hvis de så at hun var en velig stille person som ikke tok noen kontakt. Så det er litt sånn vanskelig å si om om.. det er ikke ikke eller det fungerer ikke sånn med noen sånne lekegrupper eller organisert lek i friminuttene nei nei, det tror jeg ikke de gjør det har jeg aldri hørt om»

Også informant 3 sier at de har tatt opp og diskutert temaet i møter med skolen.

Informant 3: *«Ja det har vi jo vært inne på og diskutert litt på siste møte og for det ser vi jo i barnehagen at det kanskje har vært den største bekymringen med barnehagen og egentlig, friminutt og ute lek og gym og sånne ting der det er stor aktivitet, full fart, og ting skifter veldig fort, så får hun ikke med seg for eksempel nå leker vi sisten og nå skal vi leke boksen går.»*

5.7.3 Pedagogisk tilrettelegging.

Når det gjelder tilrettelegging av den pedagogiske og undervisningsmessige biten er det sånn at døve og sterkt tunghørte barn (som barn med ci kan defineres under) har mulighet til å følge egne læreplaner i noen fag. Ingen av informantene nevnte disse lærerplanene i intervjuet. Den tilretteleggingen som derimot alle nevnte på dette spørsmålet var assistent og spesialpedagogisk bistand gjennom vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Begge de to barna i undersøkelsen som har startet på skolen har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, i tillegg finnes det en assistent i deres klasse 100%. Denne assistenten deles med en eller flere andre i klassen.

For barnet til informant 3 som fremdeles går i barnehagen er det søkt om assistent til skolen og om vedtak som spesialpedagogisk hjelp i skolen. Pr i dag har hun 100% assistent i barnehagen og vedtak om spesialpedagogisk hjelp der.

Alle tre informantene formidler tanker om det å bli tatt ut av klasserommet og undervisningen for å få spesialpedagogisk hjelp.

Informant 2 forteller at hun er usikker på hvordan de skal løse dette med at datteren blir tatt ut av timene for å få spesialpedagogisk hjelp.

« jeg er litt sånn i tvil om hva vi skal gjøre videre fordi at det er ikke alltid så bra og bli tatt ut så mye heller. Tenker jeg i i men nå bruker de litt av de timene i forhold til litt engelsk og sånn uttale og sånn for det hender jo at er litt vanskelig»

Informant 3 forteller også om en usikkerhet i forhold til det å bli tatt ut av klassen for å få spesialpedagogisk hjelp. Han er redd at hvis hun blir tatt mye ut av klasserommet kan de andre begynne å se på henne som annerledes og det kan gjøre henne mer utsatt for erting og mobbing. Samtidig sier han at de frykter hun blir hengende mye etter de andre faglig.

«Jeg er redd for at hun blir tatt mye ut av klassen, på en måte. For du skaper jo en spesiell elev og det vet vi jo at unger er jo grusomme, heh sånn i forhold til mobbing og erting og så kan det være tøft, vi frykter at hun henger for mye etter da. Heldigvis så begynner hun i en klasse med elever på skolen der folk har kjent henne bestandig»

Ellers om pedagogisk tilrettelegging nevner informant 1 at lærerne ser ut til å være bevisst og støtte opp under det visuelle i undervisningen. Hun opplever at begge de to skolene som

sønnen har gått på har vært flinke til å se på klassen når de prater, ikke snakke mens de skriver på tavlen og bruke visuelle hjelpemidler for å støtte opp undervisningen. Den nye skolen støtter også undervisningen med enkelte tegn.

Informant 2 forteller at hennes barn ikke har noen pedagogiske tilrettelegginger når det gjelder læreplan og lekser. Datteren følger den ordinære læreplanen og får de samme leksene som resten av klassen. Læreren har gitt beskjed om av de bare må si ifra hvis de opplever at det blir for mye eller for vanskelige lekser.

«Hun har lik lekseplan som de andre, alt er likt, de har spurt liksom, eller gitt beskjed om at hvis vi føler det er mye så må vi gi beskjed»

5.8 Oppsummering.

I denne kategorien ser det ut som informantene sitter med ganske lik erfaring i forhold til skolens arbeid rundt den fysiske og tekniske tilretteleggingen. De erfarer at fysisk plassering, lyd og lys forhold og teknisk utstyr er områder som skolen tilrettelegger for på en tilfredsstillende måte og at tilretteleggingen oppleves å fungere for barnet. Når det gjelder sosial tilrettelegging er erfaringene delte, men også behovene. Informant 1 hadde erfaring fra guttens første skole at dette var ett område hvor han trengte mer tilrettelegging for å komme inn i lek i friminuttene og for å knytte vennskap, men de opplevde ikke at skolen valgte å gå inn i ett samarbeid med dem eller sette i gang med noen konkrete tiltak for å bedre situasjonen. Når gutten skiftet skole mellom 2 og 3 trinn opplevde de at den nye skolen i større grad hadde planlagte aktiviteter i friminuttene og gutten hadde venner han lekte med i friminuttene. Informant 2 hadde heller ingen erfaring med at skolen jobbet med sosial tilrettelegging for datteren, men hun opplevde heller ikke at dette var ett behov. Datteren har mange venner og hun opplever datteren sin som trygg innenfor de sosiale aktivitetene på skolen. Informant 3 har ingen erfaring fra sosial tilrettelegging på skolen siden datteren hans ikke har startet ennå. Men han forteller at teamet har vært tatt opp i møter med skolen og at han er spent på hvordan dette området vil fungere for datteren når hun starter på skolen. Det siste avsnittet i denne kategorien er pedagogisk tilrettelegging. Her kommer det frem at alle tre barna pr i dag har tilgang til 100% assistent og de har samtlige vedtak om

spesialpedagogisk hjelp. Informantene trekker også frem tanker og bekymringer i forhold til organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen, da med tanke på stigmatisering og problematikken rundt det å bli tatt ut av klassefelleskapet for å motta spesialpedagogisk hjelp.

5.9 Foreldrenes opplevelser i møte med skolen.

Denne kategorien ble valgt fordi jeg under transkriberingen og analysen av intervjuene så at informantene flere ganger, ganske umiddelbart etter å ha fortalt om sine forventninger til ett område, spontant begynte å fortelle om sine opplevelser tilknyttet samme tema.

Under denne kategorien forteller informantene om både positive og mindre heldige opplevelser med skolen. Informant 1 hadde litt vanskelig start i møtet med skolevesenet og de valgte å la gutten deres starte på en privat skolen i nærheten isteden. Her opplevde de samarbeidet som bedre. Nå har familien flyttet og gutten har bytte til nærskolen på det nye bostedet. Her er hun godt fornøyd med mottagelsen og samarbeidet med kontaktlæreren. Informant 2 har nesten udelte positive opplevelser i møte med skolen. Hun opplever at de har ett godt samarbeid og at skolen er lydhør for innspill fra dem. Informant 3 sin datter har som sagt ikke startet på skolen ennå, men samarbeidet er godt i gang og skolen har deltatt på flere planleggingsmøter allerede.

Informant 1 forteller at de hadde en litt vanskelig start i møtet med skolevesenet. De opplevde at de ikke møtte forståelse for de tilretteleggingene som de mente deres sønn hadde behov for. De valgte tilslutt å la gutten starte på en privat skole i nærheten.

Informant 1: « vi kom ikke noe særlig videre med forståelse for blant annet antall elever i klassen, og hvilke behov faktisk hørselshemmede har, så vi bestemte oss for å velge en privat skole istedenfor»

På privatskolen i Oslo forteller hun at tekniske ting kom raskt på plass og at tilretteleggingen med spesialpedagog og assistent fungerte godt. Men at hun opplevde at det manglet på sosial tilrettelegging i friminuttene, noe som førte til at gutten ble gående mye alene.

Når det gjaldt oppfølgingen av det tekniske utstyret opplevde hun at skolen skjøv ansvaret for dette over på dem. Hun sier at dette er helt annerledes på den skolen han går på nå.

«Eh jeg synes vel at på den skolen i Oslo, at det kanskje var litt mye lagt over på oss foreldre. At de skjøv det lett fra seg at de kanskje burde vært litt mer interessert i å prøve å vite litt mer om det»

I forhold til skole/hjem samarbeid er også opplevelsene mellom de to skolene hun har erfaring fra svært ulike.

På den første skolen gutten gikk på synes hun at skole/ hjem samarbeidet til tider kunne gå litt trått. Noe hun opplevde som frustrerende. Når de tok kontakt med skolen for å få til ett samarbeid rundt noe, tok det lang tid før skolen kunne sette opp møter og samtaler med dem.

«På skolen i Oslo opplevde jeg noen ganger at det var litt trått, det var litt sånn frustrerende til tider. det tok lang tid før de kunne sette opp møter og samtaler å sånn, for å veilede nei, for at vi skulle få samarbeide, for å få ting til å fungere bedre».

På den skolen gutten går nå opplever hun at ting blir tatt tak i umiddelbart og at læreren forstår alvoret i situasjonene.

Hun trekker også frem at det oppleves som positivt for sønnen å gå i klasse med andre elever med hørselstap. Det at læreren selv har erfaring, forståelse og innsikt i hørselsproblematikken anser hun også som viktig og positiv for sønnens tilrettelegging.

Informant 2, forteller derimot at hun har nesten udelte positive opplevelser i sitt møte med skoleverket. Sett bort i fra noen små episoder er hun generelt svært fornøyd med hvordan skolen har tilrettelagt og tatt tak i de utfordringene det er å ha en hørselshemmet elev i klassen og på skolen. Hun opplever samarbeidet med skolen som veldig godt og hun sier at de alle jobbet sammen om å gjøre overgangen mellom barnehage og skole så smidig for datteren som mulig.

« vi hadde veldig godt samarbeid med skolen fra våren året før hun skulle begynne, så vi hadde vel tre eller fire tverrfaglige møter det siste året før hun begynte. Med både barnehage og skole i forhold til at overføringen holdt jeg på å si ..eh eller at overgangen mellom barnehage og skole skulle være så smidig som mulig, både fra barnehagen sin side.»

Hun sier videre at de opplever å ha blitt møtt både med interesse og kompetanse på skolen. Den læreren datteren fikk i 1 klasse hadde erfaring med å ha barn med ci i klassen og hun opplevde at læreren kjente godt til problematikken.

« de hører, de hører veldig bra etter, den læreren som hun fikk i første klasse hadde også hatt ett ci barn i fire år før, nei tre år før. Så hun kunne jo problematikken veldig godt».

Hun forteller også at andre foreldre tok kontakt med henne og formidlet at de var glade for at deres barn skulle få gå i klasse med NN siden de da regnet med at det ville bli ett ekstra rolig og godt læringsmiljø i den klassen.

«Jeg fikk veldig mye tilbakemeldinger av de andre foreldene: Å så flott at barna mine skal gå i klassen til NN, da jeg vet jeg at det blir rolig læringsmiljø, de blir flinke til å ta hensyn til hverandre, det var egentlig bare udelt positivt hele veien da.»

I forhold til skole/hjem samarbeidet sier hun at skolen er imøtekommende og lydhør for deres kommentarer og innspill. Hun sier det er lett å ta kontakt med skolen hvis det er noe hun lurer på og opplever at det er gjensidig også fra skolens side.

«Det fungerer veldig bra, veldig veldig bra. Det gjør det. Det er lett å ta kontakt og det er veldig gjensidig. Det er tror jeg litt sånn tror jeg litt fanesaken til den skolen også. At samarbeid hjem skole er på en måte det viktigste for at barna skal lykkes»

Hun forteller videre at hun ser på dem som veldig heldige, hun tror skolen oppleves som ett godt sted for datteren å være, hun påpeker at datteren har masse venner og ser ut til å mestre sin skolehverdag og fritid på en god måte.

« det sosiale fungerer pr i dag veldig veldig godt, det er alltid noen å leke med, hun har alltid med seg venner hjem ellers er hun hos noen og det er overnattingsbesøk HVER helg!! He he»

Informant 3 sin datter har ennå ikke startet på skolen men samarbeidet med skolen er i gang. Han sier at representanter fra skolen møter opp på møter som omhandler datterens skole start, og at de sammen har som mål å tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for datteren.

«Ansvarsgruppen hennes har invitert læreren de siste gangene og rektor for å prøv å finne en plan, så vi har en relativt god dialog til nå da»

5.10 Oppsummering

Under denne kategorien har foreldrenes opplevelser i møte med skolen vært svært varierende. Noen er godt fornøyde og har i det store og hele kun positive opplevelser i forhold til det å skulle gå inn i ett samarbeid med skolen, mens informant 1 har svært ulike opplevelser av de skolene hun har vært i kontakt med.

Hun forteller fra møte med den første skolen, hvor de opplevde en så liten interesse og vilje til å gå inn i ett samarbeid, at de før skolestart i 1 klasse valgte å søke gutten inn på en privat skole istedenfor å la han gå på nærskolen. Deres opplevelse av den siste skolen som gutten går på nå, er helt annerledes, her er de godt fornøyde med mottagelsen og samarbeidet.

6. Drøfting av funnene i undersøkelsen.

I starten av denne oppgaven utarbeidet jeg en problemstilling. Den lyder som følgende:

Hvordan forventer foreldrene til barn med CI at skolehverdagen tilpasses/tilrettelegges for deres barn?

For å hjelpe meg å få svar på denne problemstillingen valgte jeg å utarbeide fire forskningsspørsmål.

1. Hvilke forventninger har foreldrene til tilpasset opplæring i skolen?
2. Hva tenker foreldrene om tilpasset opplæring i forhold til barn med cochleaimplantat?
3. Hva viser forskning i Norge om skolehverdagen til hørselshemmede/ barn med cochleaimplantat?
4. Har foreldrenes opplevelse av hvor godt implantatene fungerer for deres barn, noe å si for deres forventninger til skolens tilpasset opplæring?

I denne delen har jeg valgt å analysere og drøfte funnene i undersøkelsen knyttet opp mot mine forskningsspørsmål. Spørsmål 1 og 2 har jeg valgt å drøfte under ett da jeg opplever at funnene under disse spørsmålene flyter inn i hverandre og fremstår som tydeligere når de presenteres samlet. Funnene på forskningsspørsmål nummer 3 har jeg valgt å flette inn i drøftingen underveis ved å vise til norske undersøkelser som omhandler de aktuelle temaene. Deretter presenterer jeg noen tanker rundt svarene på forskningsspørsmål 4, før jeg til slutt kommer med en oppsummering og noen avsluttende refleksjoner.

6.1. Forventninger og tanker i forhold til skolens tilrettelegging.

Alle de tre informantene i denne undersøkelsens utrykte tanker og forventninger om hvordan skolen skulle tilrettelegge skolehverdagen for deres barn. I opplæringsloven står det at opplæringen skal tilpasses eleven og dens forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Informant 1 og 2 forteller at de i utgangspunktet hadde positive forventninger til skolen og tilrettelegging. De forventet å bli møtt på en positiv og imøtekommende måte og at skolen skulle være interessert i ett samarbeid som hadde som mål å gjøre overgangen fra barnehage til skolen så smidig som mulig, samt å skulle legge en plan for hvordan skolehverdagen til ungene skulle tilrettelegges på en god måte ut i fra de forutsetningene barna har.

Informantenes forventninger er altså i tråd med opplæringsloven som presiserer at undervisningen skal tilpasses hver elev sine forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Barn med cochleaimplantat skal med andre ord få en opplæring som er tilpasset deres hørselshemming, noe foreldrene også forventer.

Dette står også spesifikt i Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2010) at *«Tilpasset opplæring skal sikre at alle elever med hørselshemming utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene i læreplanverket»* (Utdanningsdirektoratet, 2010, s.25)

Hendar og Lundberg (2010) har gjort en kartleggingsundersøkelse på dette området. De så på hørselshemmede elevers læringsutbytte og sammenlignet det med hørende elevers læringsutbytte. Deres undersøkelse fant at hørselshemmede elever i Norge har et lavere læringsutbytte enn sine hørende medelever. De skriver videre at funnene i deres kartlegging stemmer overens med andre nasjonale og internasjonale funn på området. Undersøkelser på dette området heller altså imot at det kan finnes en risiko for et lavere læringsutbytte hos hørselshemmede elever.

Informant 3 forteller om sin usikkerhet i forhold til datterens kommende skolestart. Han er redd for at ting ikke skal være på plass når hun starter. Og han uttrykker bekymring for at hennes hørselshemming skal føre til at hun ikke kommer inn i kassefelleskapet eller at hun faglig blir hengende etter sine medelever.

Ser man hans usikkerhet i forhold til Hendar og Lundberg (2010) sin kartlegging kan det muligens finnes en risiko for at hans datter kan komme til å prestere lavere faglig enn sine medelever.

Så hvilke tilrettelegginger bør gjøres for å unngå lavere læringsutbytte hos hørselshemmede elever?

Og er de nødvendige tilrettelegginger forenelig med tilrettelegginger på andre områder som for eksempel sosial tilrettelegging?

Dalen (2013) argumenterer for at en viktig spesialpedagogisk oppgave er å styrke den vanlige lærers kompetanse. På denne måten vil læreren ha en større mulighet for å tilrettelegge for eleven på en god måte innenfor felleskapets rammer. Hun sier videre at tilretteleggingen på skoler i dag, ofte blir preget av fysisk tilrettelegging og at sosial og pedagogisk tilrettelegging blir viet mindre oppmerksomhet.

Dette er noe som man kan se igjen i mine informanternes opplevelse av tilretteleggingen for deres barn. Dette kommer jeg nærmere inn på under avsnittet om fysisk og teknisk tilrettelegging.

Alle informantene i denne undersøkelsen, trekker også frem tanker om hvordan skolen bør tilrettelegge skolehverdagen slik at deres barn i minst mulig grad blir stigmatisert på grunn av sin hørselshemming.

Informant 3: « *eh...Jeg tenker det er viktig å finne en gylden middelvei der hun får spesialtilpasset opplæring i enkelte ting sånn som Norsk,, Engelsk og fag der det er vanskelig å henge med.*» «*Så synes vi det er viktig at hun samtidig inkluderes sånn at hun får klassetilhørighet.*»

De har forventninger om at skolen er bevist når de tilrettelegger undervisningen og skolehverdagen generelt. De uttrykker også tanker om at tilretteleggingen må skje både på det fysiske, pedagogiske og sosiale plan. Samtlige av informantene sier også noe om at tilretteleggingen må foregå på en slik måte at barnet i størst mulig grad blir inkludert i felleskapet.

Jeg opplever at alle tre informantene har en forventning om at deres barn bærer med seg en ekstra sårbarhet og annerledeshet som gjør det spesielt utsatt for stigmatisering. Og de poengterer viktigheten av deltagelse i felleskapet for barnet.

Informant 3: «Jeg har troen på å prøve å være i en hel klasse der en pedagog hjelper henne med,da får hun prøve og være med, også får hun hjelp der hun ikke henger med»

Fysisk og teknisk tilrettelegging kan spille en svært sentral rolle i forhold til mulighet for deltagelse i felleskapet. En slik form for tilrettelegging kan være avgjørende for at barna til tross for sin hørselshemming har mulighet til å oppfatte hva som sies både i undervisningen og mellom elevene for å kunne være en deltagende part i felleskapet.

6.1.1. Fysisk og teknisk tilrettelegging:

Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2010) hevder at hørselshemmede elever som følger ordinær læreplan i ett talespråklig miljø, må ha en optimal teknisk og fysisk tilrettelegging for å få ett forsvarlig utbytte av undervisningen.

Når vi ser på området fysisk/teknisk tilrettelegging opplyser alle mine informanter om at deres barn benytter seg av tekniske hjelpemidler til daglig, og de opplever at utstyret stort sett blir brukt, fungerer godt og at det er til stor nytte for barnet.

Den fysiske og tekniske tilretteleggingen på skolen oppleves for informant 1 og 2 altså som tilfredsstillende.

Informant 2: *«I klasserommet er det veldig bra. Eh med lydanlegg og læreren og assis,,lærerne er veldig flinke til å bruke mikrofon»*

De sier at skolen er bevisst i både sin plassering av barnet, legger til rette for munnavlesning og ser til at lys og lydforholdene i klasserommene er gode for barnet. Informant 3 sier som de to andre at han på dette området føler seg trygg på skolens tekniske og fysiske tilrettelegging. Skolen har søkt om både solskjerming av klasserommet, diverse lyd utjevningsanlegg og de har diskutert plassering i klasserommet. Både informant 1 og 2 sier at de opplever at skolen er i imøtekommande i forhold til å prøve ut ulike løsninger, for å finne frem til den løsningen som fungerer best for barnet. Alle tre uttrykker at de har tiltro og er stort sett fornøyd med den fysiske og tekniske tilretteleggingen skolen gjør.

Informant 3: *« Ja på den tekniske biten har jeg veldig god tiltro»*

Fysisk og teknisk tilrettelegging for elever med ci blir ansett som ett viktig område av mine informanter. Og etter deres utsagn å dømme, er dette ett område som skolene mestrer og har lykket med i forbindelse med tilretteleggingen. Så hvorfor lykkes de her og ikke på sosial tilrettelegging?? Kan det ha noe å si at skolen på dette området ikke sitter med ansvaret alene, men samarbeider med hjelpemiddelsentraler hvor det sitter folk med spiss kompetanse på hørselstilrettelegging? Spiller stramme skolebudsjetter inn? Teknisk utstyr koster jo ikke skolen noe, da dette er utstyr som lånes av hjelpemiddelsentralen.

Tilretteleggingen på dette området påvirker også andre områder som pedagogisk og sosial tilrettelegging. Det man kanskje glemmer i denne sammenhengen er de situasjoner som fysisk og teknisk tilrettelegging kommer til kort. Jeg tenker da på situasjoner som garderobesituasjon, friminutter, uteskole, juleavslutninger ol. Opplever enkeltsituasjonene ikke som så betydningsfulle i den store sammenhengen eller kan det være at man er villig til å se gjennom fingrene på noen ting, når man stort sett er fornøyd?

6.1.2. Pedagogisk tilrettelegging:

I Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2010) er det en klar anbefaling at barn med cochleaimplantat får minst en økt med tale og lyttetrening hver dag.

Wie (2005) poengterer at det er sentralt at man jobber for å oppnå en helhetlig pedagogisk tilrettelegging rundt ci barnet i opplæringssituasjonen, for å gi barnet gode utviklingsmuligheter

I dette feltet kan det nok kan det nok utarte seg noen dilemmaer. Det å øve på å lytte ut lyder eller å øve på uttale av ord, kan kanskje være vanskelig å gjøre i klassefelleskapet. Både med tanke på støy og konsentrasjon, men også med tanke på stigmatisering. Samtidig kan kanskje det å tas ut av klassen så mye som en økt om dagen også oppleves som stigmatiserende

I utformingen av ett opplæringsmiljø for barn med ci er det vesentlig å ha en forståelse av det å ha situasjonsavhengig hørsel (Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen , 2008). Det at mange barn med ci kan kommunisere nokså uanstrengt i rolige omgivelser med få og kjente personer, men allikevel oppleve store vansker med kommunikasjonen i større sosiale settinger er noe som flere av mine informanter nevner. Informant 2 sier for eksempel når hun snakker om hvordan hun opplever at ci fungerer for hennes barn *at «det er klart, selvfølgelig situasjoner hvor det kan være vanskelig, hvor det er mye folk og altså samtaler over bordet...»*

Dette kan kanskje være vanskelig å kombinere med tanken om at barnet i størst mulig grad bør være inkludert i felleskapet.

I forhold til den pedagogiske tilretteleggingen sier alle tre at deres barn pr i dag har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage eller på skolen. Samtlige av barna har også tilgang på en assistent 100%. Barna til informant 1 og 2 deler denne assistenten med en eller flere andre i klassen. Samtlige av informantene trekker i denne forbindelse frem tanker om det å bli tatt ut av klasserommet for å motta spesialpedagogisk hjelp.

Både informant 1 og 2 har barn som pr i dag mottar spesialpedagogisk hjelp i eneundervisning eller i liten gruppe utenfor klassefelleskapet. Begge forteller at de er usikre på om dette er en

god løsning med tanke på felleskapet. Informant 2 sier at hennes datter øver på engelsk uttale i disse timene noe som kanskje kan være vanskelig å få til i felleskap med de andre i klassen.

Informant 3 forteller at han har delte tanker om det at datteren skal tas ut av undervisningen for å motta spesialpedagogisk hjelp. På den ene siden snakker han om behovet for å henge med på den faglige utviklingen til klassen. Og at han opplever det som viktig at hun får hjelp til de faglige tingene som kanskje blir vanskeligere for henne på grunn av hørselshemmingen. På den andre siden sier han at han er redd for at hun ved å bli tatt for mye ut av klasseromsundervisningen, lett kan falle utenfor klassefelleskapet.

«Jeg er redd for at hun blir tatt mye ut av klassen, på en måte. For du skaper jo en spesiell elev og det vet vi jo at unger er jo grusomme, heh sånn i forhold til mobbing og erting og så kan det være tøft, vi frykter at hun henger for mye etter da.»

At mine informanternes barn på grunn av sin hørselshemming har behov for pedagogisk tilrettelegging fremstår som ganske klart ut i fra det empiriske materialet, men hvordan kan skolene tilrettelegge på en slik måte at sjansen for stigmatisering av ungene minsker? Bunner det ut i holdninger og menneskesyn?

I en undersøkelse av Kermit, Holm & Mjøen (2005) så de nærmere på Cochleaimplantat i ett tospråklig og etisk perspektiv. I rapporten konkluderte de med at kommunikasjon i klasserommet er et etisk problem for alle som oppholder seg i klasserommet og ikke kun for den hørselshemmede eleven. Dette fordi ansvaret for å skape ett inkluderende klassemiljø ikke kun ligger på den hørselshemmede eller på de normalt hørende, men på gruppen som en helhet. De skriver videre at hvis forståelse og læring skal skje, må alle individene i klassen samarbeide, slik at samtlige i gruppen opplever å være en deltagende og anerkjent del av felleskapet (Kermit, Holm & Mjøen, 2005),

Legger vi kanskje lett hovedvekten av ansvaret for inkludering av den hørselshemmede eleven over på læreren og elevens hørende medelever?

I så fall kan ikke denne skjeve ansvarsfordelingen være med på å stigmatisere barnet og dermed virke mot sin hensikt? Hvis man ikke allerede i tilretteleggingen tenker at det

hørselshemmede barnet må være med og ta ansvar for sin egen og sine medelevers deltagelse i fellesskapet, har vi ikke da allerede ekskludert barnet fra prosessen med å være med å skape ett inkluderende klassemiljø hvor alle er deltagere som både yter og får.

Kan vi ved å endre synet på tilrettelegging minske stigmatiseringssjansen?

Mange av de tilretteleggingstiltakene som gjøres for hørselshemmede elever er til alle elevers fordel. Gode lysforhold, god akustikk i klasserommet og redusering av bakgrunnsstøy er alle tilrettelegginger som samtlige elever i klassen kan dra nytte av.

Allikevel knyttes gjerne denne formen for tilretteleggingstiltak til den hørselshemmede eleven. Ønsker vi å plassere ansvaret for tilretteleggingen over på den vi vurderer å ha størst nytte av den?

6.1.3. Tilrettelegging for sosial deltagelse:

I opplæringsloven § 9a-3 står det at skolen skal arbeide systematisk for å fremme ett godt psykososialt miljø hvor elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Hva kan da være årsaken til at ingen av mine informanter opplever at skolen har en bevist holdning i forhold til tilrettelegging for sosial deltagelse? Og blir det å la være å tilrettelegge for ett godt psykososialt miljø ikke da i strid med opplæringsloven?

Når det gjelder tilrettelegging for sosial deltagelse forteller Informant 1 at de opplevde at den første skolen sønnen gikk på ikke la til rette for sosial deltagelse i friminutter for deres sønn og at dette førte til at han ble gående alene i friminuttene og ikke hadde noen å leke med.

Dalen (2013) skriver at elever med spesielle behov oftere opplever å være sosialt isolert i skolesituasjonen. Også Kristoffersen, Hjulstad og Simonsen (2008) omtaler temaet og hevder at hørselshemmede barn står i en spesielt sårbar situasjon med tanke på deltagelse og læring når de er i miljøer hvor kommunikasjonen er basert på hørselen

Så hvilke begrunnelser kan en skole legge til grunn for at de bevist ikke legger til rette for sosial deltagelse for gutten, selv etter at foreldrene har meldt sin bekymring?

Informant 2 opplevde heller ikke at det var gjort noen beviste grep fra skolen sin side for å legge til rette for sosialdeltagelse i friminuttene, men i motsetning til informant 1 opplevde hun heller ikke at det var nødvending for hennes jente. Hun påpeker at det godt kan være at skolen hadde jobbet mer med tilrettelegging på det sosiale plan hvis dette hadde vært ett behov som datteren hadde.

Også informant 3 hadde tanker rundt dette. Han sa at dette var ett område de allerede hadde tatt opp med skolen i møter. Han fortalte også at barnehagen hadde formidlet i disse møtene at raske skifter i utelek kunne være vanskelig for datteren å få med seg.

Alle tre informantene legger med andre ord fokus på viktigheten av at barnet har venner og føler seg trygg på skolen. At de trives og opplever seg selv som en del av felleskapet.

Informant 1 setter i tillegg dette i sammenheng med læring og sier at hun ser det som en forutsetning for å kunne lære at barnet trives og føler seg trygg.

Nordahl (2012) støtter opp under dette og har gjennom sin skoleforskning funnet store forskjeller på de elever som mottar spesialpedagogisk hjelp og de som ikke gjør det når det for eksempel gjelder trivsel. Elever som mottar spesialpedagogisk hjelp rapporterer å trives dårligere, være mer utsatt for mobbing og ha færre venner enn sine medelever. Nordahl (2012) skiver videre at dette igjen kan påvirke elevens motivasjon og arbeidsinnsats, noe som kan føre til at progresjonen i læringen blir dårligere. Men han poengterer at forskningen ikke sier noe om årsaken til disse elevenes situasjon. Det behøver nødvendigvis ikke være det at de mottar spesialpedagogisk hjelp som er årsaken.

Så hva hvis vi ser på dette temaet i ett sosiokulturelt perspektiv som denne oppgaven lener seg mot, er det da av betydning for elevenes læring og utvikling at skolen har en bevisst holdning til tilrettelegging for de hørselshemmede elevenes mulighet for samspill og deltagelse i skolens sosiale miljø?

Personlig tenker jeg at det etter dette synet vil være avgjørende for barn med cochleaimplantat at skolen tilrettelegger det psykososiale miljøet, slik at det oppstår mange og gode samhandlingsmuligheter. Hvis ikke vil barnets utvikling og læringsmuligheter kunne hindres.

Dyste (2001) har ett sosiokulturelt syn på læring og hun sier at samspill er grunnleggende for ett menneskets utvikling og læring. Hun anser ikke samspillet bare som ett positivt element i læringsmiljøet men helt avgjørende. Lave og Wenger (2003) støtter også opp under disse tankene og mener at læring skjer i samhandling og deltagelse er dermed nødvendig. Også Vygotskij's teori vektlegger som tidligere nevnt at samhandling ligger til grunn for utvikling og læring (Vygotskij, 2001).

Hvis man i lys av ett sosiokulturelt syn på læring ser på hørselshemmede elevers skolehverdag, tenker jeg at det å få lov til å delta i det sosiale felleskapet, må anses som en viktig, om ikke avgjørende del av grunnlaget for den hørselshemmede elevens læringsmuligheter. Ut ifra dette synet fremstår det helt klart for meg som ett tankekors at skolene som mine informanter forholder seg til bevist eller ubevist ser ut til å gi en mangelfull oppfølging av dette området.

6.2. Varierende utbytte av cochleaimplantat:

Wie (2005) sier at hensikten med cochleaimplantat er å gi barnet bedre hørsel og mulighet for å utvikle talespråk, men hun poengterer også at resultatet av implantasjonen varierer fra person til person. Og at det vil være ulikt hvor godt barnets hørsel og talespråk utvikler seg.

Vissheten om at det varierer fra individ til individ hvor godt utbytte en person får av sine cochleaimplantat var utgangspunktet for forskningsspørsmål nr. 4

Nå viste det seg at samtlige av mine informanter sa at de opplevde at cochleaimplantatet fungerte godt eller veldig godt som ett hjelpemiddel for deres barn. Og at deres barn benytter talespråket som daglig språkkode. Det at alle informantene svarte det samme gjør det vanskelig å svare på dette spørsmålet. Jeg har derfor isteden valgt å presentere noen tanker om hvorfor jeg fikk så like svar på dette spørsmålet.

Det kan selvfølgelig være en tilfeldighet i min undersøkelse at alle tre barna har ett godt utbytte av sine implantater. På en stor gruppe barn med ci fungerer implantatene svært godt og de oppfatter og utvikler talespråk.

En annen tanke er at det kan ha noe å gjøre med hvordan disse informantene ble rekruttert. Informantene er ikke tilfeldig valgt ut av en befolkning, men de meldte seg frivillig på mitt prosjekt gjennom noen interesseorganisasjoner sine nettsider. Kanskje det er lettere å melde seg på ett slikt prosjekt å la seg intervju om ett hjelpemiddel (ci) som en opplever at fungerer bra for sitt barn.

6.3. Avsluttende refleksjoner:

Målet med denne oppgaven var å gjennom min problemstilling få innblikk i noen foreldre til barn med cochleaimplantat sine forventninger til skolens tilrettelegging. Dette gjorde jeg gjennom å benytte kvalitative forskningsintervju. Jeg intervjuet tre personer som er foreldre til barn med cochleaimplantat. Disse tre personers forventninger sier selvfølgelig ikke noe generelt om gruppen foreldre til barn med ci sine forventninger, men de gir oss ett innblikk i hva disse tre tenker, opplever og forventer rundt tilretteleggingen på skolen.

Jeg opplever at oppgaven gjennom problemstillingen har gitt meg ett bredere innblikk i noen foreldre med ci barn sine forventninger, tanker og erfaringer. Selv om funnene i denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til å gjelde andre enn de tre som faktisk er med i undersøkelsen, kan det allikevel tenkes at en og annen leser kan komme til å kjenne seg igjen i noen av intervjuobjektene erfaringer og at funnene på den måten kan ha en nytteverdi for noen.

Funnene i denne undersøkelsen forteller at foreldrene har varierende forventninger, erfaringer og tanker rundt tilretteleggingen på skolen for deres barn. På områder der de opplevde at tilretteleggingen var mangelfull har foreldrene flere ganger selv gått inn i tilretteleggingsarbeidet ved å skaffe til veie informasjon, ta kontakt med hjelpemiddelsentral eller oppsøke andre arenaer hvor de var mer fornøyde med samarbeidet. En informant opplevde å ikke møte forståelse i behovet for tilrettelegging ut ifra barnets hørselshemming noe som førte til at de valgte en annen skole for sønnen.

De uttrykte alle nå en opplevelse av at skolen barnet nå gikk på var interessert i å tilrettelegge skolehverdagen slik at eleven skulle trives og kunne være en delaktig del av felleskapet.

Undersøkelsen viste allikevel områder hvor skolene ikke la ned systematisk arbeid for å realisere tanken om en tilpasset skolehverdag for barna. På området sosial tilrettelegging var oppfølging fra skolene manglende.

Dette samsvarer med Dalen (2013) sine utsagn om at fysisk og teknisk tilrettelegging er der skolene legger ned en stor del av arbeidet i forbindelse med tilrettelegging for hørselshemmede elever og at den pedagogiske og sosiale tilretteleggingen kan falle i bakgrunnen.

Det kunne vært spennende å se nærmere på biten om sosial tilrettelegging for hørselshemmede elever i nærskolen. Hvis man anser at utvikling og læring skjer gjennom samarbeid og deltagelse virker det nesten underlig at skolene nedprioritere denne biten. Etter min mening ville alle parter være tjent med at dette var ett av hovedfokusområdene i forbindelse med tilrettelegging for hørselshemmede elever. Innenfor dette området ligger det etter min oppfatning muligheter for spennende og nødvendig videre forskning.

Wie (2005) viser at graden av utbytte etter en cochleaimplantasjon varierer. Utbyttet barnet klarer å få vil dermed være med på å styre i hvilken grad det får tilgang til talespråket. For å kunne delta i et klassefelleskapet hvor talespråket er kommunikasjonsform er det en forutsetning at man har mulighet til å høre og oppfatte hva som blir sagt. Tilretteleggingen for en elev med cochleaimplantat på skolen vil på bakgrunn av ulikt utbytte nødvendigvis også bli ulik. God eller tilfredsstillende tilrettelegging for en elev med ci behøver med andre ord ikke å være det for en annen.

Selv om en del forskning som jeg har vist til i oppgaven, viser gode resultater både på taleproduksjon og oppfattelse av tale hos cochleaimplanterte barn, finnes det også flere undersøkelser som viser at ting ikke alltid sklir så lett som vi skulle ønske for disse barna i skolesammenheng.

Sett ut i fra ett sosiokulturelt perspektiv som oppgaven lener seg mot, er deltagelse en forutsetning for utvikling og læring. Hvis vi ser på den informasjonen informantene i denne undersøkelsen kommer med, er det kanskje ikke urimelig å trekke en konklusjon om at

deltagelse i felleskapet ikke alltid kommer av seg selv for barn med cochleaimplantat. De kan ha behov for aktive voksne som er bevist barnets hørselshemmingen og legger til rette for deltagelse i klassefellesskapet på en slik måte at ci barnet på lik linje med sine normalt hørende medelever får ta del i felleskapet. Barn med cochleaimplantat trenger som alle andre barn å få være en deltager i felleskapet, for å kunne være en aktiv part i sin egen utvikling og læring.

Tema og problemstilling i denne studien ble valgt ut ifra både en personlig og en profesjonell interesse. Jeg synes det er ett aktuelt og viktig tema ut ifra at de aller fleste døve barn i dag blir cochleaimplantert og de lever i hørende familier, går på nærskolen med hørende medelever og de oppholder seg derfor i stor grad i miljøer hvor hovedvekten av personene er hørende og talespråket er kommunikasjonsmåten. Jeg hadde før denne oppgaven ett personlig innblikk i temaet, men føler at jeg gjennom prosessen med denne oppgaven har utviklet en større kunnskap og forståelse for tematikken. Denne kunnskapen og erfaringen tar jeg med meg videre i mitt yrkesliv og jeg vil bruke den i min forståelse i møte med foreldre med barn som av en eller annen grunn har behov for tilrettelegging av sin skolehverdag.

Så hvordan kan vi tilrettelegge for at cochleaimplanterte barn skal få tilgang til full deltagelse i ett samfunn og ett felleskap som hovedsakelig består av hørende personer?

Kanskje trenger vi å løfte blikket litt nok en gang og reflekterer over hvor vi legger ansvaret for at alle skal få ta del i samfunnets felleskap. Hvem skal se til at alle våre medmennesker, med sine forutsetninger, får være med som fullverdig bidragsytere og deltakere i samfunnet?

7. Litteraturliste:

- Aadland, E. (2011). *"og eg ser på deg..."*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. B. (red), *Spesialpedagogikk* (ss. 59-75). Oslo: Cappelen Damm.
- Becker, F., & Erlenkamp, S. (2007). Ett språkløst liv med cochleaimplantat? *Tidsskrift for Den norske legeforening*. Nr 21.
- Becker, F., & Erlenkamp, S. (2008). Brev til redaktøren. *Tidsskrift for den Norske legeforening* Nr 1.

- Befring, e. (2010). *Forskningsmetode- med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2010). *Pedagogisk ordbok- praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. oslo: Abstrakt forlag.
- Falkenberg, E. S., & Kvam, M. H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i ett tverrfaglig perspektiv. I E. B. (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 426-447). Oslo: Cappelen Damm.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel - en bok om hørselshemmng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2002). *Et helhetlig rehabiliteringstilbud til hørselshemmede*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Helsedirektoratet. (2009). *Handlingsplan for habilitering av barn og unge*. Hentet fra www.helsedirektoratet.no
- Hendar, & Lundberg. (2010). *Elever med hørselshemming i skolen, - en kartlegging om læringsutbytte*. Staped, Skådalen kompetansesenter.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I K. T.A, *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 179-216). Unipub.
- Kermit, Holm, & Mjøen. (2005). *Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv*. Høyskolen i Sør-Trøndelag avd for lærer og tolkeutdanning.
- Kleven, T. A. (2011 B). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 9-24). Oslo: Unipub.
- Kremit, P. (2011, nr 3). Ethiske konsekvenser av å sikre døve barns rett til en åpen framtid. *Nordisk tidskrift för hörsel- och dövundervisning NTD.*, ss. 8-16.
- Kristoffersen, A. E., Hjulstad, O., & Simonsen, E. (2008). *Likeverdig opplæring for barn og unde med cochleaimplantat i Hørsel - Språk og Kommunikasjon*. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011, april 8). *St.meld 18*. Hentet fra Læring og Felleskap: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kunnskapssenteret. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Oslo: Kunnskapssenteret.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, ss. 279-300.
- Medisan. (2015, 3 16). *Medisan*. Hentet fra www.medisan.no
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever - Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norges offetlige utredninger (NOU) nr 18. (2009, juli 2). *Rett til Læring*. oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oslo Universitetssykehus. (2014, desember 5). Hentet fra Oslo univeritetssykehus Ci-teamet: http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss_/avdelinger_/ci-teamet_
- Siem, G., Wie, O. B., & Harris, S. (2008). Cochleaimplantat og tegnspråk. *Tidsskrift for Den Norske legeforening nr 1*.
- Simonsen, E. (2003). Døve barn med cochleaimplantat: kultur og teknologi på historisk kollisjonskurs? *Handicaphistorisk tidsskrift, Nr 10*, ss. 46-60.
- Sosial og Helsedepartementet. (2001). *Forskrift om habilitering og rehabilitering*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006, Juni). Hentet fra Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn.: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-/Publikasjoner/Nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horse-sprak-hos-barn.pdf>
- Strand, L. (2003). *Å høre til....Samtaler med foreldre*. Oslo, Norge: Skådalen publication series nr 19.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturet perpektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. B. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 108-128). Oslo: Cappelen Damm.
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tverfaglig utvalg for en samordnet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat. (2014). *Ci - og hva så?*
- Tverrfagligutvalg for en samordnet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat. (2014). *CI - og hva så?*
- Utdanningsdirektoratet . (2010). *Veileder for barn og unge med hørselshemming*. Hentet fra [udir.no: http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%C3%A6ring_av_barn_og_unge_med_horselshemming_010211.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/Veileder_for_oppl%C3%A6ring_av_barn_og_unge_med_horselshemming_010211.pdf?epslanguage=no)
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Oslo: Unipub forlag.
- Wie, O. B. (2010). *Language developement in children after bilateral cochlear implants between 5 and 18 months*. Internasjonal journal of pediatric otorhinolaryngology 74 (11).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Cochleaimplantat- En undersøkelse om hva foreldre til barn med cochleaimplantat forventer av skolens tilrettelegging.”

Bakgrunn og formål:

Jeg heter Trine Eintveit Møller og er student ved Høyskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Jeg er selv mor til ett skolebarn med cochleaimplantat og er nå i gang med en masteroppgave som skal leveres våren 2015. I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med 3-5 foreldre til barn med cochleaimplantat som kunne tenke seg å stille til et intervju.

Gjennom intervjuet ønsker jeg å få et innblikk i hva dere som foreldre til ett barn med cochleaimplantat forventer av skolen, da spesielt i forbindelse med tilrettelegging av barnets skolehverdag på nærskolen. Intervjuet vil ta ca. 1- 1 ½ time og vi kan sammen avtale tid og sted som passer for dere. Jeg håper fortrinnsvis på å kunne gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Alternativet er via telefon /skype.

Formålet med denne undersøkelsen er å fremskaffe kunnskap om hvilke forventninger foreldre til barn med cochleaimplantat sitter med i forhold til skolens tilrettelegging av barnets skolehverdag. Foreldre til barn med cochleaimplantat sine tanker om forventninger, er viktige som kunnskapsgrunnlag for mennesker som skal tilrettelegge en skolehverdag for barn med cochleaimplantat.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg kommer ikke til å samle inn noen personopplysninger i denne undersøkelsen. Under intervjuet kommer jeg til å benytte meg av en lydopptaker. Det vil kun være meg som har tilgang til innsamlede data og alle data vil bli lagret på en privat passordbeskyttet pc. Deltakerne i undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er selvfølgelig frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data fra ditt intervjuet bli slettet umiddelbart. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2015. Etter prosjektets slutt vil alt innsamlet datamateriale bli slettet og makulert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og der blitt vurdert som ikke meldepliktig.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:
Trine Eintveit Møller på mail: eintveit@gmail.com eller på telefon: 908 20 343.

Veileder for denne studien er: Dan Roger Strang. Tlf: 692 15 863 Mail: dan.r.strang@hiof.no

Vedlegg 2.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker med denne erklæringen i å bli intervjuet av Trine Eintveit Møller i forbindelse med hennes masteroppgave vedrørende foreldre til barn med cochleaimplantat sine forventninger til skolens tilrettelegging av barnets skolehverdag.

Jeg har mottatt informasjon om studien og er kjent med at deltagelsen er frivilling og kan avsluttes på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3.

Intervjuguide:

Generell informasjon om barnet:

- Hvor gammelt er barnet, klassetrinn?
 - Hvor gammelt var barnet da det fikk cochlea implantat?
 - Hvilken språkkode benytter barnet til daglig?
 - Hvordan opplever dere at barnet deres behersker språkkoden (tale/støttetegn)?
 - Hvordan opplever du at ci fungerer som hjelpemiddel for ditt barn?
 - Går barnet på nærskolen?
 - Klasseorganisering? Antall barn? Base/fast klasse?
 - Har barnet vedtak om spesialpedagogisk hjelp?
-
1. Kan du fortelle meg litt om hvilke forventninger du hadde til skolen i forkant av skolestart?
 - Hvilken kunnskap hadde du om undervisning og inkludering av hørselshemmede elever i skolen?
 - Hva var du opptatt av med tanke på tilrettelegging i forhold til skolestart for ditt barn?

 2. Hvilke erfaringer har dere hatt med den hørselstekniske tilretteleggingen på skolen?
 - Lydanlegg, teleslynge, elevmikrofoner, mobile lydforsterkende systemer hesteko, mulighet for munnnavlesning, etter klang i rommet, plassering.
 - Fungerer utstyret?
 - Bruker alle stort sett utstyret? Lærer, Elever, Vikarer?
 - Innfrir skolen forventningene dine på dette området?

 3. Hvordan tilrettelegges den faglige /pedagogiske delen i undervisningen for ditt barn?
 - Har barnet assistent eller tolk
 - Oppfølging av spesialpedagog? Enetimer, smågrupper, i klasserommet/ute av klasserommet
 - Tilrettelegges undervisningen: Smart Board, ikke snakke når man skriver på tavla.
 - Tegn som støtte?
 - Innfrir skolen dine forventninger på dette området?

 4. Opplever du at skolen tilrettelegger for sosial deltagelse? Hvis ja, hvordan? / Hvis ikke hvilke tanker gjør du deg om dette?

- organisering av friminutt
- vennegrupper
- forhindre erting

5. Hvordan opplever du at skole hjem samarbeidet fungerer?
6. Hvilke forventninger har du om kompetanse på området «undervisning av barn med hørselshemming/ci» hos skolens personale?
 - Innfris forventningene dine på dette området?
7. Når du ser på skolens tilrettelegging helhetlig, føler du skolen innfrir dine forventninger? Hvis ja, kan du fortelle litt om det? Hvis nei, kan du si noe om på hvilke områder tilretteleggingen ikke oppleves som god?
8. Har forventningene til skolens tilrettelegging forandret seg underveis i skoleforløpet? Hvis ja, hvordan?
9. Er det noe du ønsker å belyse som jeg ikke har spurt om i forbindelse med forventninger til skolens tilrettelegging?

Tusen takk for at du har stilt opp til dette intervjuet. Du har hjulpet meg i å belyse foreldres forventninger til tilrettelegging for barn med ci i nærskolen. Takk for at du har hjulpet meg med min masteroppgave.

Hvis det er noe dere lurer på i etterkant er det bare å ta kontakt.